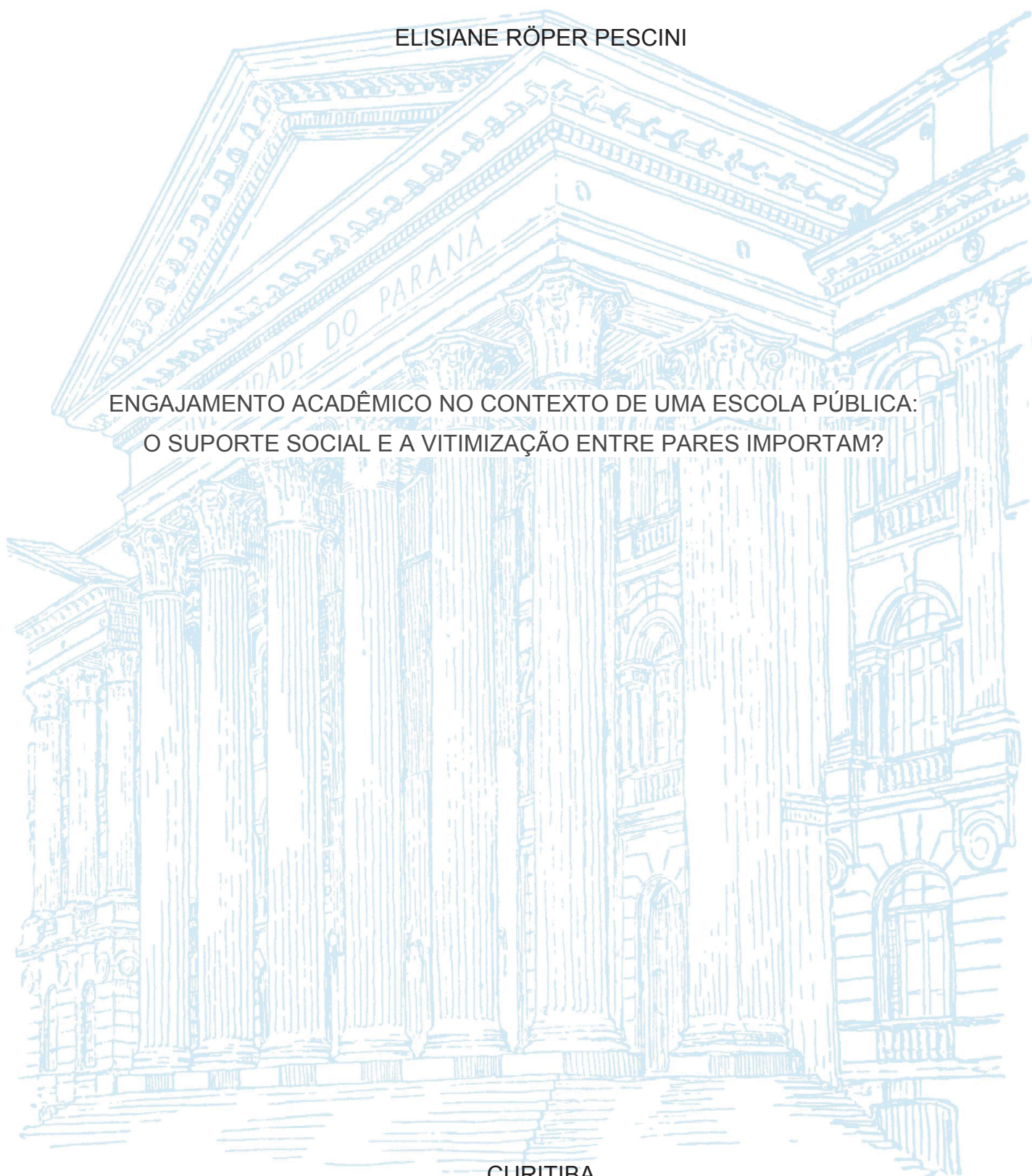


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELISIANE RÖPER PESCHINI

ENGAJAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA:  
O SUPORTE SOCIAL E A VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES IMPORTAM?

CURITIBA  
2019



ELISIANE RÖPER PESCHINI

ENGAJAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA PÚBLICA:  
O SUPORTE SOCIAL E A VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES IMPORTAM?

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

CURITIBA  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pescini, Elisiane Röper.

Engajamento acadêmico no contexto de uma escola pública : o  
suporte social e a vitimização entre pares importam? / Elisiane  
Röper Pescini. – Curitiba, 2019.  
72 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Escolas públicas – Violência. 3.  
Administração escolar – Aspectos econômicos. I. Título. II.  
Universidade Federal do Paraná.




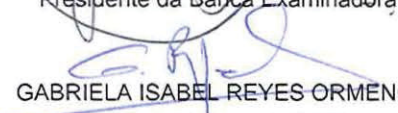
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ELISIANE RÖPER PESCHINI**, intitulada: **ENGAJAMENTO ACADÊMICO EM CONTEXTO: O SUPORTE SOCIAL E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES IMPORTAM?**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Junho de 2019.

  
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA  
Presidente da Banca Examinadora

  
GABRIELA ISABEL REYES ORMENO  
Avaliador Interno (UFPR)

  
TÂNIA ABREU DA SILVA VICTOR  
Avaliador Externo (UERJ)

Participação online.





**UFPR** 165  
ANOS DE ORGULHO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0


**ATA Nº 1379**

## **ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

No dia doze de junho de dois mil e dezenove às 15:30 horas, na sala 219,2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição da Mestranda **ELISIANE RÖPER PESCHINI** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **ENGAJAMENTO ACADÊMICO EM CONTEXTO: O SUPORTE SOCIAL E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES IMPORTAM?**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de PósGraduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA (UFPR), TÂNIA ABREU DA SILVA VICTOR (UERJ), GABRIELA ISABEL REYES ORMENO (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação d a aluna. A Mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: Sugere-se mudança do título para: "Engajamento acadêmico no contexto de uma escola pública: o suporte social e a vitimização entre pares importam?"

Curitiba, 12 de Junho de 2019.

  
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA  
Presidente da Banca Examinadora

  
GABRIELA ISABEL REYES ORMENO  
Avaliador Interno (UFPR)

  
TÂNIA ABREU DA SILVA VICTOR  
Avaliador Externo (UERJ)

Participação online

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu esposo Déo e às minhas filhas Eyshila e Sara, fontes de inspiração para mim e com quem vivo os momentos mais preciosos da vida.*

## **AGRADECIMENTO**

Muitas pessoas fizeram parte deste processo de aprendizado, me ensinando diretamente ou me incentivando e sendo suporte para que este trabalho acontecesse. Por isso faço questão de listá-las aqui, pois merecem meu respeito, assim como o meu profundo agradecimento. Encaro esta tarefa com grande dificuldade, pois na grande maioria, palavras são muito pouco para expressar o quanto foram importantes neste percurso.

Ao meu Deus, que nunca esteve no trono de uma divindade inalcançável, mas esteve comigo lado a lado, diariamente, como Pai, me sustentando, enchendo meu coração de alegria e motivação, me permitindo viver na pesquisa momentos tão preciosos! Deus, você é muito bom!

Agradeço também a Universidade Federal do Paraná que há mais de duas décadas faz parte da minha história, me acolhendo primeiramente como servidora e agora como estudante, promovendo a expansão de meus conhecimentos, que certamente me acompanharão por toda a vida.

Ao meu orientador Josafá Moreira da Cunha que selou minha entrada neste programa e me mostrou novos horizontes e desafios. Por me impulsionar a encontrar as novas descobertas na pesquisa. O teu caráter inclusivo, acolheu minha família e envolveu até nosso pet, que teve direito de estar junto no Acampesquisa. Foi inesquecível!

Meu agradecimento também às professoras Gabriela Reyes e Tânia Victor, que integraram a banca desde a qualificação do projeto até aqui, pelas preciosas contribuições para a melhoria deste estudo. Vocês são brilhantes!

A todos os adolescentes que participaram deste estudo! Sem vocês não teríamos respostas para nossos questionamentos.

Aos mestres do PPGE desta universidade por despertarem tantas formas de reflexão e aprendizados, em especial Prof<sup>a</sup> Maria de Fátima Minetto, Prof<sup>a</sup> Sandra Regina Kirchner Guimarães. E ao nosso estimado Prof. Jonathan Bruce Santo, que mostrou o mundo quantitativo com uma paixão impressionante! Foi desafiador, até pela limitação da língua, mas magnífico!

Às meninas da secretaria, que sempre atenciosas e simpáticas, forneceram todo suporte necessário.

Àquelas que foram professoras de graduação, mas que se tornaram colegas de profissão e amigas de muitas horas, Adriana Pellanda Gagno, Gabriela Sabbag, Olivia Justen Brandenburg e Ana Paula Viezzer Salvador. Vocês foram inspiração para o amor à pesquisa e o olhar cuidadoso para esses tópicos.

Aos amigos do Interagir que ajudaram de tão diferentes formas no decorrer deste processo, em especial: Ana Cristina Bittencourt, Ana Moreira de Macedo, Bianca Nicz Ricci, Hellen Tsuruda Amaral, Matheus Batista, Filipe Carneiro, Sarah Aline Roza e Vitor Yano.

Aos meus pais (*In memoriam*) Egon e Elisa, muito obrigada por terem sido tão incríveis apoiadores, que me deram exemplo de esforço e persistência. Quanto amor e suporte conseguiram demonstrar a mim. Sem dúvida, vocês fazem parte dessa conquista!

Minha família que segurou as pontas com uma habilidade e bom humor incrível! Déo, esposo, parceiro, amigo... Muito obrigada por assumir tantas responsabilidades para me deixar um pouco mais livre para pesquisar e escrever! Obrigada pelas muitas companhias durante as madrugadas de pesquisa, me servindo uma e outra cuia de chimarrão para me manter acordada. Sem dúvida renovaram minhas energias! Você é incrível!

Minhas filhas Eyshila e Sara, que sentiram mais diretamente os impactos desse tempo em que me ausentei de tantas atividades com vocês, mas sempre me encorajaram e me fizeram acreditar que valeria a pena. E valeu mesmo! Eyshila, como retribuir tanta ajuda? Me sinto muito em dívida mesmo! Por me ajudar a trabalhar no SPSS...o que era aquilo? *Correlations*,  $R^2$ , *ZScore*, *t*, *beta*...Você foi muito importante nesse meu aprendizado! Números se transformaram em entendimento com a tua preciosa ajuda! Você é  $p < 0,01$ ! Isso sem contar nas outras formas de amar e dar suporte: palavras de amor a todo instante, longos abraços, corridas para resolver coisas para a mãe, mercado, contas a pagar, buscando a Sara aqui, levando a Sara ali...ufa! Temos que fazer um estudo avaliando o suporte que filhos dão aos pais hahaha...foi muito bom contar com você! Sara, obrigada pelas mensaginhas de amor e admiração espalhadas pelos armários do quarto, nas gavetas ou nos cadernos. Foram muito especiais! Assim



como as conversas e declarações “olhos nos olhos” foram inesquecíveis. Até os momentos do “saco cheio” também foram preciosos para nosso amadurecimento e fortalecimento desse amor. O teu “Tudo bem, mãe!” quando eu não podia aceitar o teu desafio de maratona para uma ou outra série, era a demonstração prática do “Te amo!” que você expressou todos os dias.

Ah eu não posso deixar de agradecer ao nosso amicão, Zion. Que gracinha! Quando percebia que eu estava há muito tempo trabalhando, vinha com seu jeito nada delicado e jogava as patas sobre minhas pernas, o brinquedo sobre o teclado do computador e o focinho no meu rosto me convidando a brincar. Dois minutinhos de descontração que muitas vezes me trouxeram inspiração.

Meu irmão Eliel, minha irmã Eliane, meu cunhado Aparecido e meu sobrinho Fernando, vocês foram meu suporte emocional e instrumental. Por vezes uma viagem comigo ao hospital, um computador, em outra um motor do carro ou até mesmo um carro quando eu precisava fazer visitas às escolas e o meu escolhia passar uma temporada na funilaria ou mecânica. Que sufoco! Aconteceu de tudo, mas vocês estiveram lá! Muito obrigada!

Ao Marcelo que passou de colega de trabalho a um amigo e encorajador para que eu fizesse esse mestrado, além da ajuda posterior ao me fazer entender meu primeiro contato com a disciplina de métodos quantitativos. Tudo era tão simples para você, mas com tanto cuidado você esclarecia minhas dúvidas absurdas.

A família Carvalho e Silva, que me incentivou a participar do processo seletivo. Lembro como se fosse hoje, meus amigos me encorajando: “Se lança, Elisiane!”. Me lancei e hoje só tenho a agradecer a vocês por todo incentivo. Valeu muito!

Marina e Bruna Furtado, Miriam Alvear, Di Vanalli, Noeli Osinski, Marcela Rocha e Gabriel Bittencourt, amigos que me incentivaram, oraram e foram os amigos de Provérbios 17:17, que se tornaram irmãos. Devo essa a vocês!

Finalmente, agradeço ao LAMIR e à BACTO, locais de trabalho com colegas tão preciosos que suportaram minhas saídas para aulas, visitas às escolas, reunião com meu orientador, etc. Vocês foram demais!

## RESUMO

Este estudo reúne parte do que a literatura fala sobre os efeitos que a vitimização provoca no engajamento acadêmico. Apresenta também as novas descobertas sobre a importância do suporte social dos pais e dos pares para o engajamento acadêmico. Através de uma análise quantitativa, este trabalho investigou como esses efeitos poderiam ser percebidos em uma amostra de 634 estudantes do Ensino Fundamental II (6º a 9º Ano) com idade entre 10 e 14 anos em 25 turmas de uma escola pública na cidade de Curitiba, estado do Paraná. Os instrumentos de medidas utilizados foram: Inventário da Rede de Relacionamentos - Versão da Qualidade de Relacionamentos (NRI-RQV), utilizado para obter informações sobre as crianças quanto ao relacionamento com os melhores amigos e familiares, além de itens de suporte instrumental da Versão de Provisão Social; a EVAP - Escala de Agressão e Vitimização, exclusivamente os itens de Vitimização; e o terceiro instrumento utilizado nesta investigação foi a Escala de Engajamento Escolar, nas dimensões de engajamento comportamental, cognitivo e emocional. Para realizar a análise desses dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0, através de métodos de regressão múltipla, que consistem em estudar a relação entre uma variável de resposta e variáveis independentes explicativas. O método de regressão utilizado foi o de entrada forçada (*Enter*, no SPSS), que consiste em submeter a entrada de todos os previsores no modelo ao mesmo tempo. Para o melhor entendimento de como o engajamento poderia ser afetado, foram feitas 5 análises de regressão linear múltipla avaliando as diferentes dimensões do engajamento: Global, Comportamental, Cognitivo e Emocional. O suporte social dos pais e dos pares também foram rodados primeiramente em dimensões globais e posteriormente separados como instrumental e emocional. Os resultados deste trabalho revelaram que todas as dimensões do engajamento acadêmico analisadas foram significativamente associadas com vitimização, exceto para o engajamento acadêmico cognitivo. O suporte social mais robusto foi o dos pais, que se revelou muito significativo em todas as dimensões do engajamento acadêmico. O suporte dos pares emocional não foi significativo em nenhuma das regressões, já o suporte dos pares instrumental foi significativo para a regressão que tinha como variável de resposta o Engajamento Cognitivo. Frente aos resultados da presente pesquisa, a noção de que família e amigos são importantes é fortalecida e ao final são apresentadas possibilidades de intervenção.

Palavras chave: vitimização entre pares, suporte dos pais, suporte dos pares e engajamento acadêmico.

## **ABSTRACT**

This study brings together some of the literature on the effects of victimization on academic engagement. It also presents new findings on the importance of parental and peer social support for academic engagement. Through a quantitative analysis, this study investigated how these effects could be perceived in a sample of 634 students of Elementary School II (6th to 9th Year) aged between 10 and 14 years in 25 classes of a public school in the city of Curitiba, state of Parana. The instruments of measurement used were: Relationship Network Inventory - Relationship Quality Version (NRI-RQV), used to obtain information about the children's relationship with best friends and family, as well as instrumental support items from the Version of Social Provision; the EVAP - Aggression and Victimization Scale, exclusively the Victimization items; and the third instrument used in this research was the School Engagement Scale, in the dimensions of behavioral, cognitive and emotional engagement. To perform the analysis of these data, we used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 21.0, through multiple regression methods, which consists of studying the relationship between a response variable and explanatory independent variables. The regression method used was the forced input (Enter, in SPSS), which consists of submitting the input of all the predictors in the model at the same time. For a better understanding of how the engagement could be affected, 5 analyzes of multiple linear regression were done evaluating the different dimensions of engagement: Global, Behavioral, Cognitive and Emotional. The social support of parents and peers were also first rotated in global dimensions and later separated as instrumental and emotional. The results of this study revealed that all dimensions of academic engagement analyzed were significantly associated with victimization, except for cognitive academic engagement. The most robust social support was that of the parents, which proved to be very significant in all dimensions of academic engagement. The support of the emotional pairs was not significant in any of the regressions, since the support of the instrumental pairs was significant for the regression that had as response variable the Cognitive Engagement. Given the results of the present research, the notion that family and friends are important is strengthened and, at the end, possibilities for intervention are presented.

**Keywords:** peer victimization, parental support, peer support, and academic engagement.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — TIPOS DE COMPORTAMENTOS DE <i>BULLYING</i> .....	25
TABELA 2 — DISTRIBUIÇÃO AMOSTRAL POR FAIXA ETÁRIA.....	39
TABELA 3 — SUMÁRIO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....	40
TABELA 4 — CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS .....	44
TABELA 5 — REGRESSÃO LINEAR - ENGAJAMENTO ACADÊMICO GLOBAL E SUORTE DOS PAIS E SUORTE DOS PARES .....	45
TABELA 6 — REGRESSÃO LINEAR ENGAJAMENTO ACADÊMICO GLOBAL .....	46
TABELA 7 — REGRESSÃO LINEAR - ENGAJAMENTO ACADÊMICO COGNITIVO .....	47
TABELA 8 — REGRESSÃO LINEAR - ENGAJAMENTO ACADÊMICO COMPORTAMENTAL.....	49
TABELA 9 — RESULTADOS REGRESSÃO LINEAR ENGAJAMENTO ACADÊMICO EMOCIONAL .....	50
TABELA 10 — SUMÁRIO DAS REGRESSÕES UTILIZADAS. ....	51

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. MODELO METODOLÓGICO QUE DIRECIONA ESTE ESTUDO.....	16
FIGURA 2. SUBCATEGORIAS DA ADOLESCÊNCIA, CLASSIFICAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA.....	18
FIGURA 3. MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO PROPOSTO POR BROFENBRENNER (1999) .....	19
FIGURA 4. MODELO SÓCIO ECOLÓGICO DA VITIMIZAÇÃO .....	22
FIGURA 5: A VITIMIZAÇÃO E O <i>BULLYING</i> NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ENTRE PARES. ....	26
FIGURA 6 — TIPOS DE SUPORTE E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO .....	28
FIGURA 7 — ESTRATÉGIAS DA COMISSÃO LANCET (2004).....	57



## LISTA DE SIGLAS

NRI — *Network of Relationship Inventory*

EEE — Escala de Engajamento Escolar

EVAP — Escala de Agressão e Vitimização entre Pares

SPSS — *Statistical Package for the Social Sciences* - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais

TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR — Universidade Federal do Paraná

UNESCO — *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>17</b>
2.1. Vitimização .....	22
2.2 Suporte Social .....	27
2.3 Suporte dos pais.....	31
2.4 Suporte dos pares .....	33
2.5 Engajamento acadêmico .....	36
<b>3. MÉTODOS .....</b>	<b>39</b>
3.1. Participantes.....	39
3.2. Instrumentos.....	40
3.2.1. Inventário da Rede de Relacionamentos - .....	41
3.2.2. Escala de Engajamento Escolar.....	41
3.2.3. EVAP - Itens de Vitimização da Escala de Agressão e Vitimização.....	41
3.3. Plano de Análise .....	42
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>43</b>
<b>5. DISCUSSÃO .....</b>	<b>52</b>
5.1 Estratégias globais inteligentes para os adolescentes .....	52
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Embora a temática sobre violência pareça estar saturada, este trabalho pretende abordar o assunto em direção à violência entre adolescentes e abordar um dos ambientes onde essa força costumeiramente ocorre, a escola. Este parece ser um local ainda pertinente a ser estudado, principalmente com relação ao comportamento agressivo existente entre os próprios estudantes, pois conforme se tem comprovado por inúmeros estudos, ameaça o desenvolvimento saudável da criança. (ROSA, 2010; NAKAMOTO & SCHWARTZ, 2010; WANG, 2011; CUNHA, 2012).

A relevância desse olhar se comprova no relatório sobre violência escolar e intimidação da UNESCO (2017), o qual informa que, em todo o mundo, a violência nos ambientes educacionais é uma ocorrência rotineira, indicando que, a cada ano, 246 milhões de crianças e adolescentes experimentam violência no interior e nos arredores da escola.

A vitimização é uma das expressões violentas que mais aparecem no ambiente escolar. É certo que a escola é um ambiente de intensa interação social e a vitimização marca presença nas interações sociais, o que torna muito provável a ocorrência de episódios nesse espaço. Ocorre que esses eventos de violência não passam despercebidos pelo indivíduo que a experimenta. Existem muitos prejuízos a curto e a longo prazo, como fartamente aponta a literatura, mas existem ainda os prejuízos imediatos, em que muitos deles se refletem na performance acadêmica. (LISBOA e cols., 2009; NAKAMOTO E SCHWARTZ, 2010; WANG, 2011; CUNHA, 2012; TOTURA, 2013).

Sem dúvida existem muitos fatores que podem provocar prejuízos no rendimento acadêmico, sem necessariamente estar ligado à sala de aula. Um exemplo disso é o que acontece com estudantes de áreas rurais que enfrentam desafios gigantescos para chegarem até a sala de aula. Com a redução das escolas nessas áreas, os alunos não têm outra alternativa senão depender de transportes precários e sucateados para chegar até os centros urbanos, enfrentando péssimas estradas e horas de viagem, ou percorrer longas distâncias a pé, a cavalo ou até de barco, para chegar até a escola ou simplesmente até o ponto do ônibus escolar. O resultado disso, são estudantes cansados, desgastados física e mentalmente, com

um escore de notas muito baixas, levando à repetência e até a evasão escolar (SILVA, 2009).

Outro impacto negativo que pode provocar sérios comprometimentos no engajamento acadêmico ocorre nas escolas públicas situadas em zonas do narcotráfico, como nos morros na cidade do Rio de Janeiro. Neste caso, as crianças são diretamente impactadas por estarem próximas ou dentro de comunidades dominadas por facções criminosas. Muitas vezes, em momentos de conflitos, principalmente pela disputa de liderança entre essas facções rivais ou até mesmo em conflitos com forças policiais, crianças têm muita dificuldade de estar na escola e o funcionamento regular da escola se torna impraticável. (SPOSITO, 1998).

Uma situação que também pode afetar o engajamento acadêmico diz respeito à violência intrafamiliar. Estudos mostram que a criança que experimenta violência doméstica, enfrenta prejuízos no seu desenvolvimento, com impactos negativos no seu rendimento escolar (PEREIRA & WILLIAMS, 2012).

Apesar da relevância da análise dessas e outras possíveis variáveis, elas não serão priorizadas aqui, para que se possa dar ênfase às variáveis de interesse para este estudo. Diante disso existe um desafio em olhar para o cenário da vitimização, e conhecer bem seus efeitos para então investigar e desenvolver mecanismos de enfrentamento que sejam tão eficientes quanto duradouros. E o suporte social, aparece na literatura como um bom mecanismo de enfrentamento, que pode ser fornecido por pais, amigos íntimos, colegas de classe ou professores (MALECKI & DEMARAY, 2003). Aqui neste trabalho a escolha foi do suporte dos pais e suporte dos pares<sup>1</sup>, a fim de perceber também quais são os efeitos desses componentes no engajamento acadêmico. As dimensões utilizadas foram as de suporte Emocional e Instrumental, cujos detalhes serão esclarecidos nas próximas páginas.

A escolha dessas variáveis se deu porque ao falar sobre a violência na adolescência e as formas de enfrentamento para esse fenômeno, diversos pesquisadores sublinham sobre a necessidade de se trabalhar variáveis familiares e

---

<sup>1</sup> Apesar de bastante utilizado nos estudos sobre adolescência, cabe destacar que este termo diz respeito a um grupo de pessoas com semelhanças por faixa etária ou gênero, podem ser da mesma turma do colégio, do bairro ou da igreja, etc. Isso não implica que tenham vínculos de amizade, pois entre os pares, podem ocorrer conflitos frequentes. (REZENDE, 2017)

escolares, pois estudos indicam que o suporte dos pais pode estar associado positivamente à resiliência<sup>2</sup> de crianças que sofrem vitimização. Isto porque, os laços afetivos, presentes tanto na família como na escola, além de servirem como suporte psicológico e social, ainda proporcionam maior habilidade aos indivíduos para enfrentarem os conflitos e situações de estresse na relação com os pares. Por isso as figuras parentais, ao que aponta a literatura, são fundamentais na construção dos vínculos afetivos e no bom ajustamento acadêmico. (GOUVEIA, 2008; ARRISCADO, 2010; NAKAMOTO E SCHWARTZ, 2010; ROSA, 2010).

Avançando nesse pensamento, outro aspecto importante a ser observado diz respeito às amizades. DeSouza e Cerqueira-Santos (2012) defendem que entre crianças, as amizades servem ao processo de socialização na medida em que desenvolvem importantes aspectos positivos dos relacionamentos sociais, como cooperação e suporte social. E na fase da adolescência, como defende a neurociência através de Galván (2017), é o período de transição que propicia muitas mudanças que vão além do crescimento físico e do desenvolvimento biológico, pois atingem também a sofisticação cognitiva e mudanças nas habilidades psicossociais.

O ser humano é um ser relacional e isso aparece nas diferentes fases de seu desenvolvimento. A família e a escola são as primeiras instituições que participam do crescimento físico, intelectual, emocional e social da pessoa. Por isso torna-se de fundamental importância examinar os eventos e situações que envolvem o indivíduo nesses ambientes, para que seja garantido o pleno desenvolvimento nas duas primeiras décadas de vida do indivíduo. (DRESSEN & POLONIA, 2007).

A hipótese deste estudo é de que a vitimização, estaria associada com os prejuízos no engajamento acadêmico do estudante; e que o suporte que os pais e os amigos disponibilizam ao indivíduo, poderiam fazer um movimento contrário, diminuindo o efeito negativo que essa violência provoca sobre o engajamento acadêmico.

---

<sup>2</sup> Termo originalmente utilizado pela Física para se referir à capacidade de resistência de materiais, sem sofrer deformações permanentes. Quando usado pela Psicologia, se refere à processos que explicam a habilidade de um indivíduo em superar fatores potencialmente estressores e traumáticos e seus efeitos negativos, a partir do enfrentamento, acionando assim possibilidades de construção de novos caminhos para sua história de vida. (JUNQUEIRA & DESLANDES, 2003; YUNES, 2003)



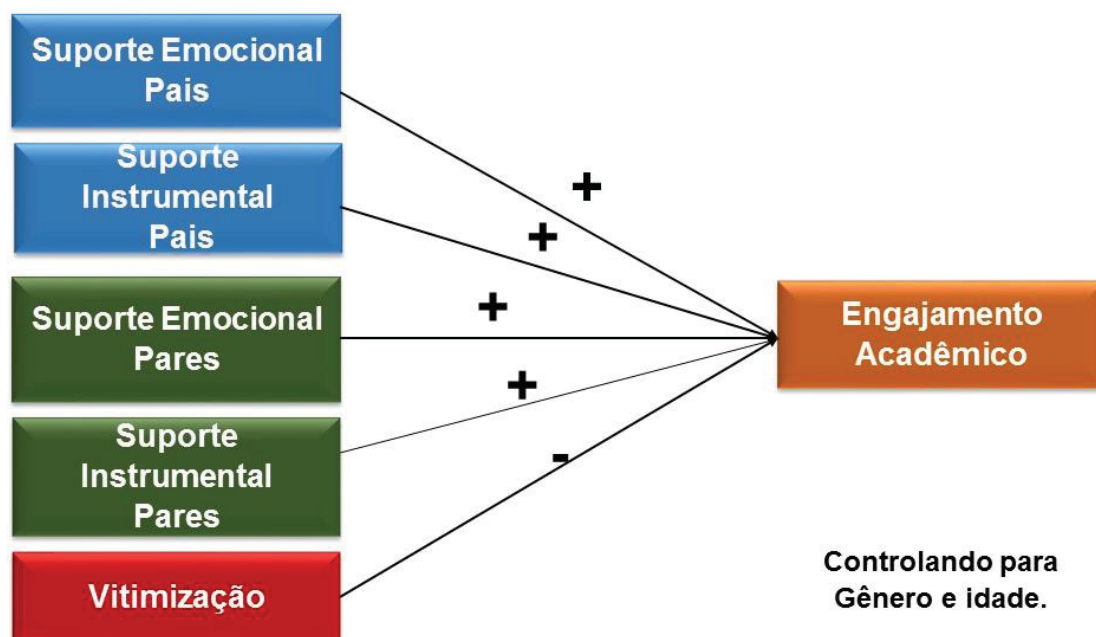
Sendo assim, os objetivos específicos são:

- Examinar diferenças de gênero quanto a associação entre suporte social e vitimização;
- Examinar a associação entre a vitimização entre pares e engajamento acadêmico;
- Examinar a associação entre a vitimização entre pares e suporte social de pais e suporte social de pares.

Diante disso se buscou ter um maior entendimento de como esses componentes podem ser pensados, estudados, e discutidos para que se possam melhorar as relações e a convivência dos adolescentes no ambiente escolar. Para isso, a questão principal a ser respondida é: Quais são os efeitos que o suporte dos pais, o suporte dos pares e a vitimização podem ter no engajamento acadêmico? (NAKAMOTO & SCHWARTZ, 2010; ROSA, 2010)

No modelo abaixo é possível perceber a configuração pela qual se dará a busca por esse entendimento. Este estudo contará com o auxílio de três instrumentos: O Inventário da Rede de Relacionamentos - Versão da Qualidade de Relacionamentos - uma opção que é capaz de medir a eficiência dos relacionamentos dos pais e dos amigos (NRI), a Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP) que é um instrumento em que o participante descreve a agressão entre pares ocorridas no ambiente escolar nos últimos seis meses e a Escala de Engajamento Escolar, que inclui pontos que medem o engajamento dos estudantes em sala de aula, em três dimensões de engajamento: comportamental, emocional e cognitivo.

FIGURA 1. MODELO METODOLÓGICO QUE DIRECIONA ESTE ESTUDO.



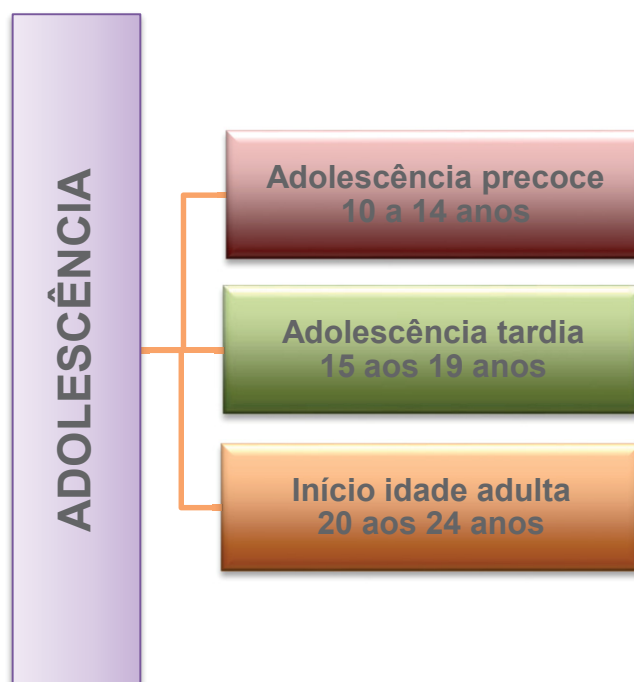
FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adolescer na cultura ocidental contemporânea é visto, muitas vezes, como um período tenso, tumultuado e instável. A preocupação com o bom desenvolvimento está diretamente ligada ao estudo das mudanças ao longo da vida, tanto genéticas, como fisiológicas e ambientais, o que torna imprescindível entender que as transformações que ocorrem em cada fase do desenvolvimento, podem ser influenciadas pela relação indivíduo-ambiente, incluindo pais, irmãos, colegas e vizinhanças, etc. Com isso, a maioria das mudanças são produto das interações entre aspectos biológicos e ambientais. (COYNE-BEASLEY, 2017; GALVÁN, 2017; BANATI & LANSFORD, 2018).

Este trabalho, como já dito anteriormente, pinça a fase do desenvolvimento da adolescência. Não existe um acordo universal cravado sobre quando começa ou termina a adolescência. O que se entende é que, apesar de ser uma construção social, que é determinada pela forma como as comunidades e culturas percebem e definem este período do desenvolvimento, historicamente, a adolescência tem sido conceituada como tendo o início na puberdade, um evento biológico experimentado por todos os adolescentes, independente do país e da cultura e terminando com o papel social do indivíduo, na transição para a fase adulta, ou seja, quando se estabelece a conclusão da educação formal, independência financeira em relação aos seus cuidadores, casamento, paternidade, etc. A figura abaixo exhibe as três subcategorias que surgem nessa faixa etária, com sua classificação de idade. (GALVÁN, 2017; BANATI e LANSFORD, 2018; SAWYER e PATTON, 2018).

FIGURA 2. SUBCATEGORIAS DA ADOLESCÊNCIA, CLASSIFICAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA.



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Segundo o relatório da Comissão Lancet <sup>3</sup>, de 2014, nesse ano, havia 1,8 bilhão de indivíduos entre 10 e 24 anos, o que representou naquele ano, 25% da população mundial. Parte dessa população, segundo Banati & Lansford (2018), está numa brecha de desatenção. Essas autoras alertam sobre essa situação, ao mencionar sobre a análise de medidas de intervenções ligadas aos direitos de proteção e empoderamento<sup>4</sup> dos adolescentes, que se descobriu uma lacuna existente na faixa dos 10 aos 16 anos. Ocorre que crianças com menos de 10 anos de idade tendem a ser cobertas por políticas nacionais mais protetoras. Os jovens com mais de 16 anos tendem a ser cobertos por políticas nacionais de juventude que buscam capacitar os jovens a ingressar no mercado de trabalho, porém nesse intervalo dos 10 aos 16 anos pouco se tem de políticas e planejamentos.

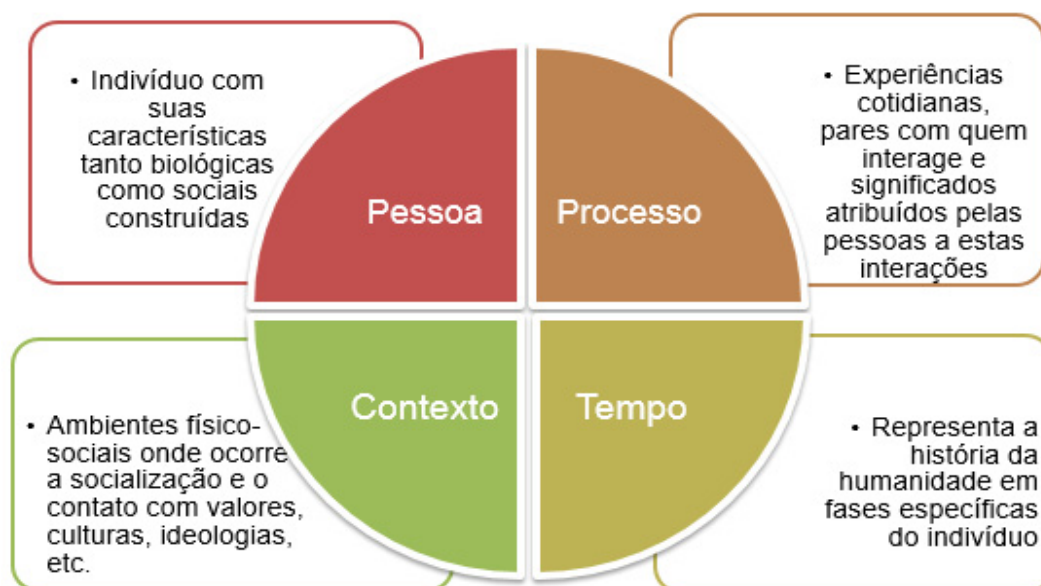
<sup>3</sup> Relatório elaborado pela Comissão Lancet sobre Governança Global para a Saúde, intitulado "As origens políticas da iniquidade em saúde: perspectivas de mudanças, publicado na revista *The Lancet* em 11 de fevereiro de 2014.

<sup>4</sup> Processos ligados ao desenvolvimento de potencialidades capazes de gerar mecanismos de integração social de excluídos. (CAMPOS, 2014)

Para o estudo atual, de acordo com a classificação apresentada acima, a adolescência precoce foi a eleita para ser analisada, ou seja, dos 10 aos 14 anos de idade. Apesar da importância das descrições das transformações previstas nessa fase, neste estudo elas não serão aprofundadas, a fim de que se mantenha o foco nos efeitos que, tanto a vitimização quanto o suporte social, dos pais e dos pares, podem trazer para o engajamento acadêmico nessa fase do desenvolvimento humano.

Para maior clareza sobre os termos que aqui serão utilizados, cabe explicar o pensamento de Urie Bronfenbrenner (1999), com o qual está também o olhar deste trabalho. Ao propor o modelo bioecológico do desenvolvimento humano, esse teórico conceitua o desenvolvimento como uma relação entre *pessoa, processo, contexto e tempo*, considerando a relação entre as características da pessoa e do seu ambiente, como fatores determinantes para que esse desenvolvimento do indivíduo aconteça, assim como as questões do tempo, ou seja, as relações que a pessoa estabelece e como se estabelecem e onde acontecem, vão interagindo entre si e compondo o indivíduo. A figura abaixo (Fig.3) apresenta esses conceitos de forma sistemática, a fim de esclarecer como se dá esse desenvolvimento no modelo bioecológico.

FIGURA 3. MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO PROPOSTO POR BROFENBRENNER (1999).



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Bronfenbrenner (1999) descreveu como acontecem as interações no contexto, estruturando essas interações em um modelo ecológico multinível, em que as



interações entre o indivíduo e a família, assim como entre a família e os grupos a que ela pertence, sejam eles os grupos de pares, a escola, o emprego ou a comunidade, têm uma importância no desenvolvimento do indivíduo, e vão operando em níveis macro, meso e micro, isto é, as questões que compõem fatores individuais, familiares e escolares, da comunidade e da cultura que interagem entre si. Esse autor reconhece que existe uma importância nas relações individuais que ocorrem dentro da família, bem como as fontes externas que acabam influenciando todo o desenvolvimento da pessoa, em que as participações do indivíduo no nível micro são aninhadas em contextos macro mais amplos. Por isso, ele denomina esses sistemas de Microssistema, Mesossistema e Macrossistema, em que:

O Microssistema diz respeito ao ambiente do contexto individual e interpessoal imediato e primário da pessoa. Envolve interações mais próximas e íntimas que proporcionam experiências diárias que vão construindo a história de vida pessoal de cada um. (BHERING & SARKIS, 2009).

No Mesossistema ocorrem ligações entre os microssistemas e macrossistemas, sofrendo importantes influências dos processos políticos tanto públicos quanto privados das instituições que operam nos níveis comunitário e nacional. Um exemplo disso é a família e a escola, onde se configura o microssistema da criança. Já o envolvimento dos educadores, professores, coordenação, direção e inspetores é mesossistema, pois esses educadores respondem aos processos políticos e a maneira como esse contato entre as duas instituições ocorrem influenciam o indivíduo. (BANATI & LANSFORD, 2018).

É no Exossistema que estão as interações externas mais próximas ao sujeito e que mesmo externas, sem a presença dele, afetam sua vida. O trabalho dos pais, mídia e vizinhança são exemplos para esse nível. A violência por exemplo, pode afetar o indivíduo através da exposição na mídia ou até uma vizinhança violenta, influenciando negativamente a forma como o indivíduo interage com seus colegas na escola. (HONG & ESPELAGE, 2012)

O Macrossistema é importante ao contexto da sociedade. Inclui política, história, economia, meio ambiente, normas sociais, valores, crenças e ideologias que se caracterizam por padrões idênticos de estilos de vida e que se refletem nas metas e práticas de socialização. Desse modo, as condições de vida experimentadas pelas

peças de um grupo socioeconômico, étnico ou religioso específico tendem a ser similares. (BHERING & SARKIS, 2009; BANATI & LANSFORD, 2018).

Isso lança no ambiente escolar uma importância inquestionável quando se pensa no desenvolvimento saudável do sujeito, pois diversos autores têm destacado as inúmeras circunstâncias e condições envolvidas no processo de ensino-aprendizagem que estão diretamente ligadas ao ambiente e a individualidade da pessoa. Segundo Galván (2017), na adolescência até o início da idade adulta, ocorrem mudanças cerebrais profundas que envolvem o aperfeiçoamento criativo das regiões que mais respondem ao ambiente. Por isso a escola é um importante contexto do desenvolvimento infantil. (KREBS, 2006; DESSEN e POLONIA, 2007; CUNHA, 2012;).

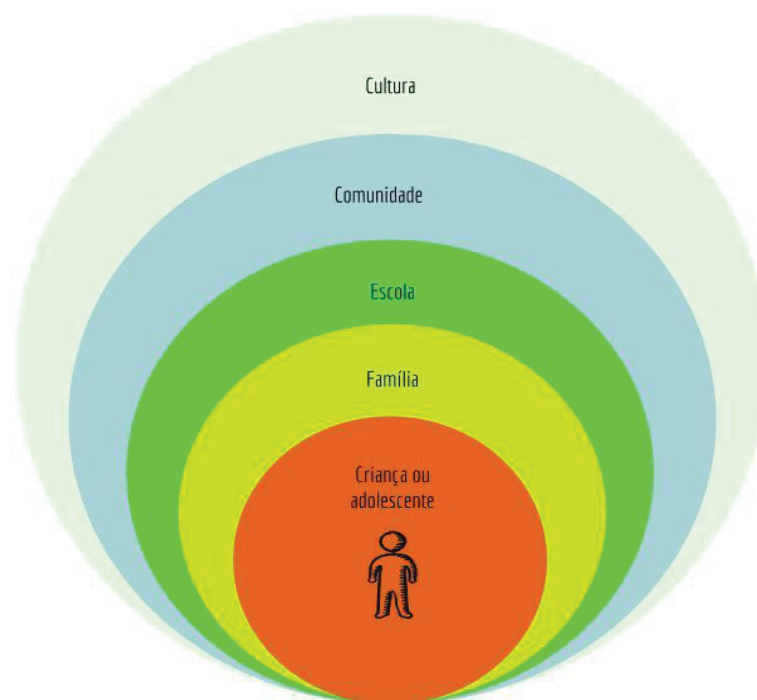
Retomando os termos da violência dentro da escola, uma classe de vitimização presente nesse contexto é o *bullying*. E quando abordam esse tema, Hong & Espelage (2012) defendem que as influências mais diretas no comportamento de *bullying* entre os estudantes, por exemplo, acontecem dentro desse microsistema. Esses autores destacam a relevância da análise do nível do microssistema, com a avaliação dos fatores de risco para o comportamento de *bullying*, como relacionamentos entre pais e filhos, violência inter-parental, relações entre pares, e a conexão como ambiente escolar.

Toda a exposição teórica deste trabalho está inserida nos dois componentes que bem representam esse contexto: familiar e escolar. Isso porque, como tem revelado a literatura, a saúde plena da pessoa, entenda-se física e mental, não está ligada apenas aos aspectos corporais e mentais, mas há uma influência direta por componentes externos, com os quais o indivíduo se relaciona e interage. Portanto, os diversos ambientes onde o indivíduo estiver inserido, por certo vão influenciar no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. (SEIXAS, 2006; NAKAMOTO & SCHWARTZ, 2010; ROSA, 2010; CUNHA, 2012).

A figura 4 exibe como ocorre essa comunicação dos diferentes sistemas. A criança em seu contexto individual vai tendo suas interações interpessoais com microssistemas como na família, mesossistemas, na escola e na comunidade, sem deixar de sofrer as influências do macrossistema, da sociedade e cultura. Nesse

movimento dinâmico e multidirecional o sujeito vai vivenciando experiências que o constituirão como indivíduo.

FIGURA 4. MODELO SÓCIO ECOLÓGICO DA VITIMIZAÇÃO



FONTE: Material elaborado por Cunha (2012).

Por isso este trabalho desperta o interesse em olhar o impacto que a vitimização pode provocar no engajamento acadêmico, já que diversas pesquisas têm mostrado que adolescentes que sofrem de vitimização entre pares estão em risco elevado de comprometer negativamente o engajamento acadêmico. (SEIXAS, 2006; NAKAMOTO & SCHWARTZ, 2010; ROSA, 2010; WANG, 2010; CUNHA, 2012).

É importante ressaltar que não é objetivo deste trabalho proceder a uma descrição pormenorizada desses fenômenos, nem realizar uma análise exaustiva de suas conceituações. No entanto, investir nessa empreitada, com vistas a colher, por meio desses estudos, contribuições teóricas que possam fundamentar a concepção proposta neste trabalho, permitem que os principais pontos relacionados à essa temática possam ser apresentados e discutidos.

## 2.1. Vitimização

Esse tema, apesar de bastante explorado nas últimas décadas, ainda é considerado valioso, quando se pensa no desenvolvimento saudável de crianças em

idade escolar e no quanto atitudes de humilhação, provocação, discriminação e exclusão, são uma maneira de violar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes. Por isso os elementos que tratam dessa forma de violência transitam por este trabalho trazendo um pouco de sua definição, características, apresentação, variação, efeitos, etc. (CUNHA, 2012).

A vitimização é o processo de causar sofrimento através de ações injustas e violentas, e se estabelece a partir de um relacionamento marcado por ações agressivas, com ou sem motivos aparentes e que podem caracterizar-se como *bullying* com a repetição ao longo do tempo. (CUNHA, 2012).

Quando há uma relação com desequilíbrio de poder, ausência de reciprocidade, quando a criança ou adolescente não tem recurso para evitar ou defender-se de atos agressivos (diretos ou indiretos) por uma ou mais crianças, já se caracteriza como vitimização. Essa relação coloca a pessoa que está sendo agredida numa condição de *rejeitada* ou *rechaçada*, que pode levar a exclusão social. Apesar da vitimização ser uma maneira de ocasionar sofrimento em alguém, sua definição é muito mais complexa e abrangente. (LISBOA & cols., 2009).

A vitimização é uma forma de comportamento agressivo, que ocorre na interação social, ou seja, com episódios de violência e agressividade que podem estar presentes nas interações sociais. E pelo que se pode observar na literatura, é na fase escolar que a criança corre maior risco de se envolver em situações adversas, principalmente com os pares. A criança está exposta a esse risco nas escolas, muito provavelmente porque é nesse ambiente que fica grande parte do seu tempo e essa relação com seus pares pode despertar a oposição, divergências e conflitos. (RAIMUNDO e PINTO, 2012)

Nesse sentido Lisboa & cols. (2009) concordam que a vitimização acontece repetidamente em contextos escolares. A autora acrescenta que a seleção daqueles que serão alvos começa pelas características pessoais, estereótipos socioculturais, entre outras causas, sendo escolhidas quase que aleatoriamente para responder ou atender uma necessidade grupal. Pelo percurso grupal que a vitimização apresenta, consequentemente um fenômeno social por sua natureza, a autora sublinha que, através disso a violência que parte de agressores em um determinado contexto é reforçada pela interação social entre os membros desse grupo.

E nesse quadro, a autora supracitada destaca ainda que a topografia<sup>5</sup> do comportamento agressivo, bem como das relações de amizade e vitimização variam com relação ao contexto no qual acontece. Os ambientes que as crianças frequentam exercem influência nas suas interações sociais. Isso faz com que crianças repitam e tenham atitudes de acordo com as expectativas sociais e a adequação ao contexto no qual se encontram.

Essa autora defende ainda que essas interações nas quais se engajam tendem a refletir as crenças e objetivos do seu ambiente e é muito importante entender a agressividade, amizade e vitimização como processos de interação da pessoa com seu ambiente, podendo variar de acordo com os diversos contextos que as crianças frequentam, o que explica a influência significativa do sistema escolar no desenvolvimento infantil.

A literatura também tem apresentado o quanto os efeitos dessa violência trazem repercussões a longo prazo para os indivíduos. Muitos casos de ansiedade, depressão, insônia, na fase adulta, podem ser reflexo de vitimização enfrentada na infância. (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003)

Diante disso, reafirma-se aqui a importância de olhar para essa situação, pois como Cunha (2009) destaca, apesar das crianças estarem expostas a outras formas severas de violência nas escolas brasileiras, a vitimização é um elemento importante a ser estudado para promoção de escolas inclusivas e seguras, o que possibilita que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades.

No contexto escolar, o *bullying* aparece como a forma mais comum de violência. Para entender com maior clareza como o *bullying* ocorre, compartilha-se aqui a tabela na qual Seixas (2006) sistematizou de forma prática e objetiva um quadro que mostra as diferentes classes e caracterização do *bullying*:

---

<sup>5</sup> Parte observável e imediatamente descritível do comportamento. (CATANIA, 1999)



TABELA 1: TIPOS DE COMPORTAMENTOS DE *BULLYING*

Forma de Agressão	Expressão	Comportamentos
Física	Direta	Bater; dar pontapés; dar tapas; dar murros; dar palmadas; passar rasteiras; empurrar; sacudir; puxar o cabelo; beliscar; morder; acotovelar; destruir propriedade do colega; tirar os pertences ao colega; cuspir no colega; perseguir o colega; impedir/obstruir a passagem do colega.
	Indireta	Recrutar um colega para agredir outro; roubar ou esconder objetos dos colegas; partir ou destruir objetos dos colegas.
Verbal	Direta	Gozar; chamar nomes; insultar; pôr apelidos; ser sarcástico; ameaçar verbalmente; importunar ou aborrecer deliberadamente; emitir comentários maldosos/maliciosos; rebaixar; criticar aparência do colega; intimidação racial.
	Indireta	Espalhar rumores e/ou mentiras; escrever notas ou pichações maldosas; intrigar; caluniar/difamar; dizer coisas desagradáveis pelas costas do colega.
Relacional	Direta	Dizer ao colega que ele não pode brincar com eles; dizer não ser amigo do colega; evitar/ignorar o colega; dizer que deixa de ser seu amigo a menos que faça o que ele lhe pede.
	Indireta	Excluir outros do grupo; manipular redes de amizade; encorajar os colegas a não brincarem com outro colega; tornar-se amigo de outro por vingança; não convidar deliberadamente o colega para festas ou saídas; dizer mentiras sobre o colega para outros não se darem com ele.
Psicológica	Direta	Extorsão; coação; ameaçar gestualmente; chantagear; utilizar gestos obscenos.
	Indireta	Enviar e-mails ameaçadores/desagradáveis; fazer chamadas anônimas ameaçadoras/desagradáveis.
Sexual	Direta	Exibicionismo; voyerismo; assédio; comentários ou insultos acerca de partes sexuais do corpo do colega; gozar acerca da orientação sexual do colega; apalpar ou agarrar alguém de um modo sexualmente sugestivo.
	Indireta	Espalhar rumores acerca de atividades sexuais do colega; divulgar comentários ou imagens de carácter sexual.

FONTE: Material elaborado por SEIXAS (2006).

Todavia, não basta olhar apenas para a topografia do comportamento de *bullying*. Para compreender o comportamento de indivíduos, Cunha (2012) enfatiza que é preciso compreender como diferentes fatores do contexto podem estar interagindo com o mesmo, e desta maneira a definição da vitimização entre pares é abordada a seguir considerando a possível interação com diferentes aspectos do contexto, podendo ser reconhecida de diferentes maneiras.

A figura 5 mostra que as relações entre os pares correspondem em primeiro lugar a grupos ou pessoas que tenham atributos em comum, como as tribos, que envolvem diferentes relacionamentos, como amizades ou inimizadas. É possível observar nessa figura que o *bullying* passa a ser algo mais específico, não uma agressão generalizada, mas uma agressão que tem um caráter repetitivo. (CUNHA, 2012).

FIGURA 5: A VITIMIZAÇÃO E O *BULLYING* NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ENTRE PARES.



FONTE: Material elaborado por CUNHA (2012).

Isso realça a necessidade de se conhecer muito bem os elementos envolvidos na vitimização entre pares, pois no caso do comportamento de *bullying*, por exemplo, não são todos os atos de violência na escola que se configuram *bullying*, mas um sub-conjunto do comportamento agressivo entre pares, com padrões específicos, como por exemplo a repetição ao longo do tempo. (SEIXAS, 2006; CUNHA, 2012).

Seixas, (2006) aponta ainda que o desequilíbrio não está apenas na força e poder entre agressor e vítima, mas também nos afetos desiguais. Isso sem contar que a pessoa que é alvo da agressão comumente apresenta níveis elevados de estresse emocional, enquanto que a pessoa que agride demonstra pouca emoção no comportamento de *bullying*, normalmente atribuindo a culpa ao outro para justificar seu comportamento agressivo.

Importante refletir sobre o que Lisboa & cols. (2009) fala quanto à associação dos pares no processo de vitimização, quando os jovens que se comportam de maneiras semelhantes tendem a se associar formando *gangs* ou tribos (pequenos grupos). O que agride é seguido ou se une a outros que apresentam o mesmo comportamento. Desta maneira o maltrato e agressividade direcionados a outra pessoa são compartilhados, como qualquer outra atividade entre amigos, como jogos, conversas, atividades de lazer e esporte. O que faz com que a violência seja reforçada intra-grupo. Este reforço, além de gerar estereótipos, ampara a violência, favorece o prazer coletivo acerca do sofrimento dos outros e banaliza valores éticos importantes como respeito às diferenças individuais.

## **2.2 Suporte Social**

O termo suporte remete à uma condição de sustentação, base, alicerce, etc. Uma simples reflexão sobre esses sinônimos, já dá a entender uma condição de crescimento na edificação, obviamente que não com as lentes da engenharia civil. Aqui o suporte se aplica ao cenário do desenvolvimento humano, foco deste trabalho.

O suporte social funciona como um propulsor para o indivíduo, provocando bem-estar físico e emocional, favorecendo o bom desenvolvimento para além da infância, provocando bons resultados tanto na transição da adolescência, como na juventude. (RODRIGUES & MADEIRA, 2009)

Arriscado (2010) favorece o entendimento sobre o suporte social, compartilhando o que diversos autores têm apresentado sobre o tema, no que diz respeito às concepções deste fenômeno que engloba aspectos sociais mais objetivos e subjetivos, sendo os subjetivos ligados à percepção que o indivíduo tem de sua adaptação, e a satisfação com a dimensão social da sua vida. Já os aspectos objetivos se retratam como, número de amigos, frequência de contatos, intensidade de contatos, existência ou não de amigos íntimos e redes sociais.

A família e amigos se apresentam como fonte principal desse apoio, mas também pode aparecer através de outras pessoas importantes na vida do sujeito, como professores e colegas de classe. (ARRISCADO, 2010; STEWART & SULDO, 2011; MALECKI & DEMARAY, 2003).

No cenário teórico da pesquisa, o suporte social aponta com diferentes expressões: suporte emocional, informativo, avaliador, instrumental e de

companheirismo (COHEN & WILLS, 1985; MALECKI & DEMARAY, 2003). A figura abaixo expõe esses diferentes tipos de suporte e suas respectivas formas de expressão:

FIGURA 6 — TIPOS DE SUPORTE E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO.



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Agbaria (2014) também menciona o pensamento de House (1981), quando defende que estes tipos de suporte tornam mais fácil para o indivíduo lidar com fontes de estresse. Esse autor detalha ainda que essas expressões de apoio geram no indivíduo sentimentos de bem-estar, que podem desenvolver e aumentar sentimentos de auto estima e auto eficácia, amortecedores dos impactos negativos na resposta a situações de estresse, inclusive suprimindo impressões de possíveis ameaças.

Ribeiro (1999) também é outro autor que defende que o suporte social é capaz de proteger o indivíduo dos impactos provocados por estresse. Ele ainda coloca o suporte social em duas condições: fraca e forte. A diferença está no fato de que a condição forte é a variável que vai impedir que o estresse afete de maneira negativa o indivíduo. Enquanto a fraca reduz o efeito do estresse na presença de um agente estressor. Além disso, no caso da não existência de suporte social, ela própria, já provoca estresse. Outro apontamento interessante desse autor é que quando o indivíduo já desfruta de um suporte social e o perde, então surge o estresse. Ele considera que o suporte social é tão benéfico que com ou sem agente estressor, torna as pessoas mais fortes e com melhores condições para enfrentar as adversidades da vida.

A importância do suporte social é inegável pelo que diz a literatura, pois esse evento além de influenciar a gestão do estresse, da ansiedade e do autocontrole, pode interferir também na maneira como a pessoa se relaciona com outros. Diversos autores têm mostrado também que quando o indivíduo consegue simplesmente perceber que existe um suporte disponível, já desfruta de implicações positivas para o seu bom desenvolvimento. O fato de saber que as pessoas estão disponíveis quando precisar, aumenta a crença de que são estimados e, desta forma, há melhor administração de seu otimismo frente ao ambiente. (CAMPOS, 2004; RUEGER, MALECKI & DEMARAY, 2008; SANSSUDIM, 2009; RODRIGUES & MADEIRA, 2009; ARRISCADO, 2010; STEWART & SULDO, 2011; CHEN & WEI, 2013).

Davidson & Demaray (2007) estão em acordo com esse entendimento e destacam que redes de suportes estáveis podem proporcionar sentimentos constantes de segurança, e mesmo que surjam situações de estresse, uma rede de suporte social estável e eficaz, pode fornecer a ajuda necessária para superar a adversidade. Estas autoras também assumem que se o indivíduo acredita que o suporte está disponível em tempos de crise, essa crença melhora a capacidade de enfrentamento dessa pessoa para lidar com a crise.

O estudo de Stewart e Suldo (2011), com 390 estudantes com idades entre 10 e 15 anos, analisou como o apoio social de pais, colegas, professores e amigos íntimos, percebido pelos participantes, poderiam ser protetivos em situações adversas

com sintomatologias internalizantes<sup>6</sup> e externalizantes<sup>7</sup>. A escala utilizada mediu os quatro tipos de apoio social já apresentados aqui, ou seja, emocional, instrumental, de avaliação e informacional. O estudo também explorou o efeito protetivo do alto desempenho acadêmico dos estudantes na relação entre apoio social e saúde mental. Os autores chegaram à conclusão que apoio social foi um preditor significativo de todos os resultados de saúde mental e satisfação com a vida. As fontes de apoio social geraram relações significativas e inversamente proporcional com problemas de internalização e externalização, entretanto o suporte dos pais surgiu como o mais forte de todos os indicadores de saúde mental.

Rueger, Malecki e Demaray (2008), investigaram as diferenças de gênero na percepção de fontes de suporte social de pais professores, colegas de classe, amigo e escola em relação ao ajustamento acadêmico. As autoras entrevistaram 636 estudantes do ensino médio, sendo 49% deles do sexo masculino. A conclusão a que chegaram foi que a amostra revelou o apoio dos pais como preditor robusto de engajamento acadêmico tanto para meninos quanto para meninas.

Apesar deste e de outros diversos estudos mostrarem a importância do suporte presente na família e nos amigos, vale a pena ressaltar que outras fontes de suporte podem atuar em favor do indivíduo e que todas devem ser consideradas para que se tenha uma orientação adequada por parte da comunidade escolar e até mesmo por um amigo, quando diante de uma situação em que se perceba um sujeito sem essas fontes de suporte mais íntimas.

Ribeiro (1999), assim como Arriscado (2010) compartilham um detalhe considerável sobre as fontes de suporte social presente nos estudos nas últimas décadas, que é o suporte informal e formal. O suporte informal inclui indivíduos, quer sejam familiares, amigos, vizinhos, e assim por diante, ou grupos sociais como clubes, igreja, etc. Estes têm possibilidade de fornecer apoio nas atividades cotidianas, normativas ou não. Já as redes de suporte formal contemplam as organizações sociais formais, como hospitais, programas governamentais, serviços de saúde, assim como os profissionais, médicos, assistentes sociais, psicólogos, etc. que se caracterizam pelo planejamento em prover auxílio às pessoas que venham necessitar de ajuda.

---

<sup>6</sup> Isolamento, queixas somáticas, ansiedade e depressão. (PARCO & JÓ, 2015)

<sup>7</sup> Desobediência, falta de atenção, quebra de regras, delitos e agressividade. (PARCO & JÓ, 2015)

### 2.3 Suporte dos pais

O fato de trazer o suporte dos pais para este estudo, está atrelado a importância em olhar para esse elemento, pois é o ambiente familiar que propicia as primeiras aprendizagens de um indivíduo, tendo função essencial no desenvolvimento humano. Dessen e Polonia (2007) partilham desse pensamento quando defendem que a família é a matriz da aprendizagem humana, e que os laços afetivos que ocorrem dentro dessa agência formadora, especialmente entre pais e filhos, podem desencadear um desenvolvimento saudável, porém quando deficitários podem dificultar o desenvolvimento, expondo o indivíduo a problemas de ajustamento social.

Costa e cols. (2016), destacam que o suporte dos pais atua na prevenção de desenvolvimento de dificuldades, isso porque as relações e atitudes que garantem o sentimento de pertencimento no grupo familiar provocam uma redução das tensões e relações conflitantes em diversos ambientes em que o indivíduo interaja.

A dinâmica desse suporte dos pais, segundo os autores supracitados está diretamente ligada às interações entre os integrantes da família, quando asseguram o constante bem-estar de seus membros. Esse movimento exerce forças importantes nas emoções e vínculos do indivíduo, que poderão sugestionar os modelos de relações e que certamente terão reflexos nos demais grupos no qual o indivíduo fizer parte.

No que diz respeito às interações intrafamiliares, em sua contribuição para o tema, Darling (2007) aponta que adolescentes cujos pais sabem mais sobre sua vida, estão menos envolvidos em comportamentos considerados problemáticos, o que reduz o comportamento de risco. Isso é ainda mais significativo quando a exposição da vida do adolescente para os pais é resultado de um discurso voluntário por parte do filho, sem questionamentos por parte dos pais, mas sim pela decisão do próprio adolescente de compartilhar seus segredos mais íntimos com seus pais, muito provavelmente por ter se construído uma relação de reciprocidade de informações.

Costa e Cols. (2016) defendem que o suporte familiar consegue orientar os membros da família no enfrentamento das adversidades do cotidiano e os torna resistentes diante de eventos estressantes. Eles alertam ainda o quão indispensável e essencial é para o indivíduo compreender o apoio que recebe pela família, pois esse apoio tem a capacidade de interferir na intensidade dos relacionamentos tanto



intrafamiliares como intersociais, e no desenvolvimento da personalidade do mesmo, sendo fontes de recursos para o desenvolvimento sadio do indivíduo.

Avançando nesse pensamento, Doty e cols. (2017) reconhecem que pais e outros parentes são potencialmente protetivos contra situações adversas, como vitimização entre pares. Lereya (2013) também defende que o alto envolvimento, apoio dos pais, e relacionamento caloroso e afetuoso, seguido de boa comunicação familiar e supervisão eficiente, são fatores protetivos contra a vitimização entre pares, para crianças e adolescentes.

Esse também é o entendimento de Fernandes e cols. (2015), de que um jovem que vivenciou um crescimento harmonioso, consegue enfrentar com maior habilidade situações adversas, por ter experimentado várias relações e situações positivas. As autoras destacam ainda que boas relações com os familiares, amigos e a comunidade, assim como um equilíbrio emocional apropriado, se constituem como importante componente de proteção tanto para a criança como para o jovem.

Outro estudo que segue nessa direção é o de Benhorin e McMahon (2008), que reconhecem que o apoio parental aparece associado a uma variedade de resultados positivos em crianças e adolescentes, inclusive aumentando a autoestima relacionada ao interesse escolar e metas acadêmicas. As autoras chegaram à conclusão que o suporte parental desempenha um papel positivo na vida da juventude urbana particularmente em relação ao seu comportamento dentro do ambiente escolar.

Essa assertiva é confirmada por Cia e cols. (2008) ao afirmarem que quanto maior a frequência de interação entre pais e filhos e da participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior o desempenho acadêmico das crianças.

No mesmo sentido, Malecki e Demaray (2003) defendem a importância do suporte dos pais para os estudantes, pela confiança que estes depositam em seus pais para apoio emocional, como cuidar e ouvir, e vêem seus pais como fonte de informação. Em seus estudos, as autoras perceberam que o apoio dos pais está significativamente associado ao bem-estar pessoal dos estudantes.

Essas autoras enfatizam ainda que os pais tendem, no período da adolescência de seus filhos, a pensar que é um momento para redução de alguns desses recursos

ao perceberem a independência de seus filhos, mas a percepção dos adolescentes sobre esse amor e ajuda dos pais continua sendo uma influência importante no seu bem-estar pessoal.

## **2.4 Suporte dos pares**

Desde muito pequenos os indivíduos vão buscando fazer amigos. Seja no parquinho, no shopping ou na sala de espera do pediatra, é comum ver crianças se aproximando para brincar, talvez até brigar, mas interagir. Muitas vezes esse primeiro contato é estimulado pelos adultos que já se referem a criança próxima da sua como o “amiguinho” ou “amiguinha”. A medida que a criança vai crescendo, ela mesma já vai elegendo aqueles que serão seus amigos. Entretanto, o que configura uma amizade?

Lisboa (2005), aborda essa questão sem complicação e com riqueza em componentes descritivos, vasculhados em diversas fontes da literatura. A autora destaca que para se ter um amigo, é preciso que a relação seja resultado da interação de uma ou mais pessoas, que também seja recíproca, com forte componente afetivo e, conseqüentemente, estabelecida por livre escolha, com a finalidade de entretenimento e diversão para todas as partes, além de promover intimidade e confiança.

A autora ainda enfatiza que a relação de afeto entre os pares é relevante porque agrega sentimentos fortes de valor e importância. Isso porque são relações voluntárias, diferentes das relações afetivas com os pais, que por sua condição hierárquica, já pressupõe socialmente que os pais devem amar os seus filhos. Sendo assim, as relações de amizade podem ser ainda mais influentes no desenvolvimento da criança porque são construídas a partir da disposição de cada personagem.

A amizade é um componente muito importante em todas as fases do desenvolvimento da pessoa, mas na adolescência, elas têm um caráter ainda mais valioso, pois é nessa fase que as amizades e o apoio dos pares são fundamentais. Enquanto na infância o suporte familiar é fundamental para o petiz, na adolescência, os membros da família já não são únicas fontes de suporte, pois nessa fase, os jovens

indivíduos tendem a conquistar a autonomia de seus cuidadores e elegem seus amigos e colegas para apoio social. (AGBARIA, 2014).

É na fase da adolescência que as amizades com os colegas ficam mais intensas e as relações sociais ganham mais importância, o que faz com que a aceitação dos colegas seja um potente motivador para a adaptação dos adolescentes a padrões de comportamentos que sejam aprovados por seus pares (LEE, HOLLAREK & KRABBENDAM, 2018).

Assim, as amizades são substanciais para muitos adolescentes, sendo a aceitação de pares reconhecida como um fator de proteção contra a vitimização entre pares. Segundo pesquisas, os jovens com baixos níveis de aceitação pelos pares e apoio social deficiente, são alvo fácil para a vitimização. Enquanto que uma criança que possui amigos está menos vulnerável a ser vitimizada. (MALECKI & DEMARAY, 2003; HONG E ESPELAGE, 2012; AGBARIA, 2014).

É entre os amigos que situações de treino vão sendo experienciadas no dia a dia, pois como bem destaca Lisboa (2005) entre amigos surgem as críticas, diferenças de opiniões, defesa de um pensamento, etc. Nessa relação pode haver maior segurança para discussões com maior controle dos impulsos agressivos. Tanto que, muitas relações de amizade são solidificadas com busca de direcionamento para uma tomada de decisão, diminuir o estresse de um sentimento de raiva ou sofrimento, assim como coisas boas, como compartilhar boas notícias, sonhos e expectativas.

Em contrapartida, a rejeição dos pares, segundo Wang e cols. (2011), está associada a diminuição da participação escolar, menor engajamento acadêmico e, conseqüentemente, ao aumento da evasão escolar. O prejuízo não para aí, se estende para além dos aspectos do aprendizado, pois crianças e adolescentes que têm menos amigos e recebem menos apoio dos pares estão em maior risco de serem intimidados e a sofrerem uma variedade de problemas ligados ao engajamento acadêmico.

Os autores supraditos chegaram a esse entendimento depois de investigar o papel moderador do gênero e o papel mediador do suporte percebidos dos pares na associação entre vitimização de pares e adaptação acadêmica. O relevante trabalho envolveu uma amostra de 3.436 crianças, com idade média de 13,6 anos. O estudo

revelou que para ambos os sexos, o apoio ao colega percebido foi negativamente associado à vitimização entre pares e positivamente associada ao engajamento acadêmico. O suporte ao colega de classe mediou a associação entre vitimização entre pares e engajamento acadêmico para os meninos e foi um mediador parcial para as meninas. Desta maneira, o suporte dos pares não atua apenas como uma blindagem para a vitimização entre pares, mas também está positivamente ligado ao melhor engajamento acadêmico. O que deixa claro que vínculos fortes entre estudantes podem melhorar o engajamento acadêmico e servem como amortecedor contra experiências potencialmente negativas relacionadas à escola, tais como ser vítima de outros estudantes.

É curioso um dado que Lisboa (2005) traz em seu estudo sobre os riscos ou fatores protetivos de vitimização. Esta autora concluiu com a sua pesquisa que ter competência escolar, a qual ela define como aquela criança que tem boas notas, que é generosa e agradável na escola, não anula o risco da vitimização entre pares. Entretanto, nesse mesmo estudo, a pesquisadora descobriu que ter competência escolar, com uma amizade recíproca, passa a representar um fator de proteção significativo. Até mesmo crianças agressivas com amizades recíprocas em sincronia, estão protegidas da vitimização entre pares.

Nesse sentido ela ainda ressalta que amigos agressores que mantêm um comportamento agressivo como estratégia para manter o poder e domínio, também foram identificados como fatores de proteção significativos à vitimização entre pares, o que talvez esteja ligado a outro estudo de Lisboa (2009), já citado anteriormente neste trabalho, sobre a associação dos pares no processo de vitimização, e a promoção da formação de *gangs* ou tribos.

Retomando os termos de Cunha (2012), de que as interações podem ocorrer de diversas formas e podem ser caracterizadas de diferentes maneiras parece estar em harmonia com as reflexões de Lisboa (2005 e 2009), ou seja, assim como a amizade pode ser considerada um fator protetivo, serve também como alerta para o risco de práticas agressivas como forma de defesa da vitimização entre pares.

## 2.5 Engajamento acadêmico

Quando se busca entender o conceito de engajamento, expressões como ajuste, comprometimento, compromisso, empenho, envolvimento ou participação, aparecem como sinônimos. A relação que a pessoa tem com uma atividade escolar que lhe é proposta é um dos principais aspectos que indicam o engajamento escolar. (STELKO-PEREIRA e cols., 2015)

Entretanto o entendimento desse fenômeno envolve perspectivas mais abrangentes, capazes inclusive de serem avaliadas quantitativamente. Um exemplo disso é a Escala de Engajamento Escolar (EEE), elaborada pelos pesquisadores Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2003). Na apresentação de seu trabalho, eles defendem que o engajamento é constituído por um tripé, ou seja, são três tipos de engajamentos:

I. O comportamental que está ligado a ideia de participação, incluindo uma conduta positiva, envolvimento em atividades sociais ou extracurriculares, observação e respeito às regras da escola, assim como participação e iniciativa em atividades escolares. É visto como essencial para a conquista de resultados acadêmicos positivos e prevenção de evasão escolar;

II. O engajamento emocional que se fundamenta no recurso emocional a ser utilizado em determinadas situações, que inclui reações positivas e negativas a professores e colegas, ou na escola, identificação com a escola, valores, emoções, assim como aproveitamento e interesse. Por isso presume-se que cria laços com a instituição e influencia a disposição de fazer o trabalho;

III. O engajamento cognitivo baseia-se na ideia de investimento; envolve elementos como ser atencioso, disposto a exercer o esforço necessário para a compreensão, inclui motivação para aprender, estratégias de aprendizado, investimentos pessoais e esforços. (FREDRICKS, BLUMENFELD, FRIEDEL & PARIS, 2005; WANG & ECCLES, 2012 citado em STELKO-PEREIRA & cols., 2015)

Pelo que tem sido encontrado pela comunidade científica, a vitimização entre pares pode provocar problemas de ajustamento ao longo da vida, inclusive problemas de aprendizagem e socialização escolar com prejuízos acadêmicos, que podem ser explicados, muitas vezes, pela nociva influência da angústia provocada pela vitimização sobre o engajamento acadêmico das crianças (LISBOA & cols., 2009; WANG & cols. 2011).

Nakamoto e Schwartz (2009), revisaram 33 estudos, com um total de 29.552 participantes, e perceberam que em alguns estudos a vitimização entre pares estava associada a um menor engajamento acadêmico, entretanto em outros a vitimização entre pares apareceu significativamente associada à uma melhor performance acadêmica. Se nem sempre há essa associação negativa com a vitimização entre pares, como os próprios autores sublinham, esse contraste pode estar nos diferentes métodos de coleta de dados, o que desperta a relevância em explorar melhor diferentes variáveis, como padrões socioeconômicos, saúde e nutrição, etc.

Outro estudo que avaliou essas variáveis foi de Totura e cols. (2013), que buscou entender as associações entre a experiência de vitimização, sofrimento psicológico e realização acadêmica. Foram entrevistados 469 alunos, do 6º ao 8º ano, em que os construtos de sofrimento psíquico eram compostos por indicadores de depressão, ansiedade, raiva e mau humor em geral. A pesquisa sondou a ligação do participante com a escola, colegas e professores, assim como o envolvimento do estudante no domínio das tarefas escolares.

O estudo também pôde medir as dificuldades com a classe comportamental e o engajamento em sala. Os resultados dessa investigação revelaram que as variáveis de vitimização foram significativamente correlacionados com variáveis de sofrimento psicológico concluindo que alunos que experimentam um agente estressor como a vitimização entre pares, enfrentarão sofrimento psíquico e problemas relacionados a isso. E os achados desse estudo explicaram que o sofrimento psíquico provocado pela vitimização foi um preditor para estudantes menos engajados com objetivos acadêmicos, o que os levou a entender que o sofrimento emocional e envolvimento do aluno são fundamentais para o sucesso acadêmico ou fracasso, particularmente para aqueles que experimentam a vitimização por pares.

Então parece sensato pensar em estratégias que possam diminuir o dano e impulsionar um desempenho satisfatório da criança em seu ambiente escolar. O que se encontra na literatura é que o suporte social pode exercer bem esse papel. Nesse sentido, Costa e cols. (2016) afirmam que a comunicação e a interação familiar positiva estão intrinsecamente ligadas ao melhor engajamento acadêmico, pois asseguram desenvolvimento satisfatório dos aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais. Os autores destacam ainda que esse desenvolvimento acontece,

porque a família é o suporte da criança, fazendo com que ocorra um avanço de suas habilidades sociais e cognitivas, favorecendo assim o seu engajamento acadêmico.

Entretanto não apenas o suporte familiar, mas também o suporte dos pares pode favorecer a melhor administração de eventos estressores e estar positivamente associado ao engajamento acadêmico (WANG & cols., 2011).

Com base nos fundamentos apresentados até aqui, pode-se ter uma pequena amostra do que as pesquisas têm afirmado com relação aos efeitos negativos da vitimização entre pares sobre o engajamento acadêmico e que o suporte social dos pais e dos pares pode fazer o movimento contrário e favorecer o engajamento acadêmico.

Então se levanta o questionamento para essa pesquisa: Será que isso se reflete da mesma forma na realidade socioeconômica e cultural do Brasil? Será que tanto meninos quanto as meninas percebem da mesma forma o suporte social e a vitimização, e respondem da mesma maneira no engajamento acadêmico?

Exposto isso, desperta o interesse em analisar se essas variáveis terão o mesmo padrão de resposta na amostra selecionada para este trabalho. Para isso, a proposta de se investigar de maneira empírica essas variáveis, desenvolvendo a pesquisa conforme os objetivos propostos, parece um requisito para a continuidade dos estudos nesse contexto.



### 3. MÉTODOS

Para atender os objetivos deste estudo foi utilizada uma abordagem quantitativa que permite observar os efeitos mencionados, através da análise dos dados coletados com instrumentos capazes de responder a esses questionamentos.

Considerando o olhar investigativo deste estudo, além de contemplar o fenômeno sob a ótica da teoria bioecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner, a análise quantitativa foi realizada através de uma análise de dados secundária, utilizados na tese de Cunha (2012).

O referido estudo avaliou o papel moderador da qualidade da relação professor/aluno na associação entre vitimização e engajamento acadêmico. Esses dados foram disponibilizados pelo autor e tratados aqui com outros modelos e variáveis para atender aos objetivos deste estudo. Para realizar a análise dos dados supracitados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0.

#### 3.1. Participantes

Para este estudo, foram analisadas as respostas de 634 estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º Ano) em 25 turmas de uma escola pública na cidade de Curitiba (Paraná). A idade média dos participantes foi igual a 12,22 anos ( $dp = \pm 1,26$ ), sendo 331 do sexo masculino (52,21%) e 299 do sexo feminino (47,16%) e 4 participantes (0,63%) não indicaram o gênero.

TABELA 2 — DISTRIBUIÇÃO AMOSTRAL POR FAIXA ETÁRIA

Idade	N	%
10	64	10,09
11	138	21,77
12	146	23,03
13	170	26,81
14	116	18,30

634

100

FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

A faixa etária desses participantes, apresentada na tabela acima, revela maior expressão nas idades de 13 (26,81%) e 12 (23,03%). Seguido pelo bloco dos 11 anos de idade (21,77%). A próxima porcentagem está expressa no grupo dos 14 anos (18,30%) e no de 10 anos (10,09%).

No aspecto da identidade étnico-racial, na amostra 330 (47,3%) dos participantes identificaram-se como brancos, 228 (32,7%) como pardos, 53 (7,6%) como pretos, 34 (4,9%) como amarelos e 22 (3,2%) como indígenas.

### 3.2. Instrumentos

Para esclarecimento das indagações que permeiam este estudo, foram utilizados três diferentes instrumentos. A tabela a seguir exhibe um sumário desses instrumentos e em seguida é feito um detalhamento de suas configurações.

TABELA 3 — SUMÁRIO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

	Medida	Instrumento	Referência
1	Qualidade de Relacionamento	Inventário da Rede de Relacionamentos - Versão da Qualidade de Relacionamentos (NRI-RQV)	Buhrmester & Furman (2008)
2	Vitimização	Escala de Agressão e Vitimização entre Pares (EVAP)	Cunha, Weber & Steiner (2009)
3	Ajustamento acadêmico	Escala de Engajamento Escolar	Fredricks et al. (2005)

FONTE: Material elaborado por Cunha (2012).

**3.2.1. Inventário da Rede de Relacionamentos** - Versão da Qualidade de Relacionamentos (NRI-RQV), Buhrmester & Furman (2008), adaptado para o Brasil por Cunha (2012). Esse instrumento é capaz de avaliar diversas dimensões da qualidade da relação com amigos, pais e professores, sob a perspectiva da criança. Neste estudo, no entanto, apenas a relação dos amigos e dos pais estará sendo analisada. Nesta versão são incluídas dimensões positivas (aprovação, ex., “Com que frequência essa pessoa elogia você pelo tipo de pessoa que você é?”; companheirismo, ex. “Com que frequência você passa tempo se divertindo com esta pessoa?”; compartilhar intimidade, ex., “Com que frequência você diz a esta pessoa coisas que não quer que os outros saibam?”; satisfação, ex., “Quanto você está feliz com seu relacionamento com esta pessoa?”; suporte emocional, ex., “Com que frequência você procura por esta pessoa por apoio em problemas pessoais?”), e negativas (pressão, ex., “Com que frequência esta pessoa obriga você a fazer coisas que não quer fazer?”; conflito, ex., “Com que frequência você e esta pessoa discordam e brigam um com o outro?”; crítica, ex., “Com que frequência esta pessoa aponta suas falhas ou coloca você para baixo.”; dominância, ex., “Quando vocês não concordam sobre o que fazer, esta pessoa consegue que as coisas sejam do jeito que ela quer?”; exclusão, ex., “Com que frequência esta pessoa não inclui você nas atividades?”), sendo que uma dimensão positiva disponível em uma edição revisada da Versão de Provisão Social do instrumento foi também incluída: suporte instrumental (ex., “Quanto essa pessoa ensina você como fazer coisas que você não sabe?”), sendo que tal dimensão é analisada junto das dimensões positivas do NRI-RQV. Os itens da escala são avaliados em escala de cinco pontos medindo a frequência ou intensidade dos comportamentos descritos (1 = nunca; 2 = quase nunca; 3 = às vezes; 4 = quase sempre; 5 = sempre).

**3.2.2. Escala de Engajamento Escolar.** Este não é um instrumento desenvolvido no Brasil. Trata-se de uma escala desenvolvida por Fredricks, Blumenfeld, Friede & Paris (2005), e que foi traduzida para o português e adaptada para o Brasil por Cunha (2012). Composta por dezenove itens, avaliados por meio de uma escala de cinco pontos (1 = Realmente discordo, 2 = Discordo, 3 = Não concordo nem discordo, 4 = Concordo, 5 = Realmente concordo). O instrumento inclui pontos sobre o engajamento dos estudantes em sala de aula, incluindo três dimensões de engajamento nesta

escala: comportamental (5 ítems, ex.: Eu completo minhas tarefas a tempo), emocional (6 ítems, ex.: Sinto-me chateado na escola) e cognitivo (8 ítems, ex.: Eu confiro se minhas tarefas da escola tem erros).

### **3.2.3. EVAP - Itens de Vitimização da Escala de Agressão e Vitimização.**

Elaborada por Cunha, Weber & Steiner (2009), é um instrumento desenvolvido para apurar, através do autorrelato do participante, a agressão entre pares no ambiente escolar. As sentenças da escala descrevem comportamentos agressivos que podem ocorrer na esfera escolar e investiga se aconteceram nos últimos 6 meses. A escala mede a agressão direta (3 ítems, ex: Eu bato ou chuto os outros), relacional (3 ítems, ex: Eu tento impedir os outros de participar do meu grupo ou de atividades) e vitimização entre pares (7 ítems, ex: Os outros me deixam de fora do grupo ou de atividades). Os sete ítems que compõem a sub-escala de vitimização entre pares foram avaliados por meio do mesmo sistema utilizado para os ítems de agressão, com cinco pontos desde “realmente discordo” até “realmente concordo”.

### **3.3. Plano de Análise**

Este trabalho partiu do pressuposto que a vitimização entre pares, estaria associada com os prejuízos no engajamento acadêmico do estudante; e que o suporte que os pais e os amigos disponibilizam ao indivíduo, poderiam fazer um movimento contrário, diminuindo o efeito negativo que essa violência provoca sobre o engajamento acadêmico.

O recurso estatístico utilizado para esclarecer essa hipótese foi o de regressão linear múltipla, que consiste em estudar a relação entre uma variável dependente (variável de resposta) e variáveis independentes explicativas (preditores). O método de regressão utilizado foi o de entrada forçada (*Enter*, no SPSS), que consiste em submeter a entrada de todos os previsores no modelo ao mesmo tempo.

#### 4. RESULTADOS

No estudo, a variável de resposta foi o engajamento acadêmico. Como citado anteriormente neste trabalho, o conceito de engajamento acadêmico foi utilizado com base nas três dimensões: Cognitivo, Comportamental e Emocional. Lembrando que o cognitivo envolve elementos como ser atencioso, ter motivação para aprender, se utilizar de estratégias de aprendizado, investimentos e esforços pessoais; o comportamental carrega a ideia de participação, respeito às regras da escola, além da participação e iniciativa em atividades escolares; e o emocional está ligado ao recurso emocional a ser utilizado em determinadas situações, que inclui reações positivas e negativas a professores e colegas ou escola, identificação com a escola, assim como aproveitamento e interesse. Importante mencionar que sempre que for utilizado o termo Engajamento Acadêmico Global, diz respeito às três dimensões analisadas juntas.

Para o melhor entendimento de como o engajamento poderia ser afetado, foram feitas 5 análises de regressão linear múltipla, com dois modelos em cada análise. As diferenças para cada análise se deram na variável dependente, em que foram alteradas as dimensões do engajamento, ou nos preditores: suporte dos pais e dos pares.

Com a finalidade de assimilar a dinâmica do suporte, as medidas de suporte dos pais e dos pares, em quatro das cinco regressões, foram segmentadas em suporte emocional e suporte instrumental, medindo tanto para os pais quanto para os pares. Os demais preditores (idade, gênero e vitimização) se mantiveram inalterados enquanto variáveis no modelo. A confiabilidade foi calculada para cada uma das variáveis e logo depois de alcançar valores aceitáveis de confiabilidade, foram verificadas as correlações entre cada medida, conforme expresso na tabela 4.

TABELA 4 — CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS

Variável	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Vitimização	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Engajamento global	-0,11**	1	-	-	-	-	-	-	-
3. Engajamento Cognitivo	-0,00	0,91**	1	-	-	-	-	-	-
4. Engajamento Comportamental	-0,23**	0,75**	0,56**	1	-	-	-	-	-
5. Engajamento Emocional	-0,14**	0,81**	0,56**	0,48**	1	-	-	-	-
6. Suporte de Pais Emocional	-0,11**	0,36**	0,31**	0,31**	0,28**	1	-	-	-
7. Suporte de pais Instrumental	-0,16**	0,33**	0,28*	0,31**	0,26**	0,57**	1	-	-
8. Suporte de Pares Emocional	-0,02	0,06	0,04	0,01	0,10*	0,17**	0,09*	1	-
9. Suporte de Pares Instrumental	-0,02	0,13**	0,12**	0,02	0,15**	0,12**	0,21**	0,62**	1

\*\* .  $p < 0,01$

\* .  $p < 0,05$

FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

É possível observar na tabela 4 que existe uma correlação negativa significativa entre a Vitimização e o Engajamento Acadêmico Global ( $r = -0.11$ ,  $p < 0,01$ ), assim como com o Engajamento Acadêmico Comportamental ( $r = -0.23$ ,  $p < 0,01$ ). Isso revela uma correlação inversamente proporcional entre Vitimização e diferentes dimensões de engajamento, o que sugere uma tendência em diminuir o Engajamento Global e Comportamental na presença de uma maior frequência de vitimização no ambiente escolar. Esse resultado está em harmonia com o que as pesquisas citadas neste trabalho dizem, sobre a vitimização entre pares trazer prejuízos para o engajamento acadêmico (NAKAMOTO e SCHWARTZ, 2009; LISBOA e cols., 2009; WANG e cols. 2011; TOTURA e cols., 2013).

A correlação de vitimização também aparece como negativa para o Suporte Emocional ( $r = -0.11$ ,  $p < 0,01$ ) e Instrumental ( $r = -0.16$ ,  $p < 0,01$ ) dos Pais. Pode-se observar ainda que a correlação de Vitimização entre o Suporte Emocional ( $r = -0,02$ ) e Instrumental ( $r = -0,02$ ) dos Pares, não é significativa. Nota-se também uma relação positiva entre Engajamento Global e Suporte Emocional ( $r = 0.36$ ,  $p < 0,01$ ) e Instrumental ( $r = 0.33$ ,  $p < 0,01$ ) de Pais, o que sugere que as dimensões de

engajamento são diretamente proporcionais com o aumento ou diminuição do suporte dos pais, seja este Instrumental ou Emocional.

Não houve correlação significativa entre Suporte Emocional de Pais e quaisquer dimensões de Engajamento, seja Global ( $r=0.06$ ,  $p>0,05$ ), Cognitivo ( $r=0.04$ ,  $p>0,05$ ) ou Comportamental ( $r=0.01$ ,  $p>0,05$ ). Já a medida de Suporte de Pais Instrumental, teve correlação positiva com as dimensões de Engajamento Global ( $r= 0.13$ ,  $p<0,01$ ) e Cognitivo ( $r= 0.12$ ,  $p<0,01$ ). Esta medida de suporte não teve correlação significativa com o Engajamento Comportamental ( $r= 0.01$ ,  $p>0,05$ ).

Depois de analisar as correlações, foram realizadas 5 regressões, e para cada uma delas foram utilizados dois modelos. A seguir é possível perceber como se estabeleceu cada modelo dessas regressões e quais foram os resultados obtidos em cada uma delas.

#### 1ª Regressão: Engajamento Global e Suporte de Pais e Pais

TABELA 5 — REGRESSÃO LINEAR - ENGAJAMENTO ACADÊMICO GLOBAL E SUPORTE DOS PAIS E SUPORTE DOS PARES

	Modelo	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	95% CI
1.	Constante	4,44	0,29	15,24		12,22	0,04	[3.14 a 3.26]
	Idade	-0,11	0,02	-4,79	-0,19			
	Gênero	0,06	0,06	1,03	0,04			
2.	Constante	3,37	0,31	10,76		27,08	0,18	
	Idade	-0,10	0,02	-4,50	-0,17			
	Gênero	0,05	0,06	0,86	0,03			
	Vitimização	-0,06	0,03	-2,00	-0,07			
	Suporte dos Pais	0,25	0,03	9,06	0,35			
	Suporte dos Pais	0,03	0,03	1,01	0,04			

Variável de resposta: Engajamento Acadêmico Global.

FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Como é possível notar na Tabela 5, na primeira regressão, a variável dependente utilizada foi Engajamento Acadêmico Global, isto é, com as três dimensões do engajamento acadêmico, juntas: comportamental, emocional e cognitivo. No primeiro modelo foram adicionadas as variáveis Idade e Gênero, em que apenas Idade era significativo ( $F(2,612)= 12.22$ ,  $b = -0.10$ ,  $SE=.02$ ,  $t= -4.79$ ,  $p<.05$ ). No segundo modelo foram adicionadas as variáveis Vitimização, Suporte dos Pais e



Suporte dos Pais que melhorou o modelo significativamente ( $p < 0,05$ ). Neste modelo, apenas as variáveis Idade e Suporte dos Pais ( $F(5,609) = 27.07$ ,  $b = 0.24$ ,  $SE = 0.02$ ,  $t = 9.06$ ,  $p < .05$ ) são significativos. O segundo modelo dessa primeira regressão explica 18% da relação do engajamento global com as variáveis independentes. Isso indica que o suporte dos pais e engajamento, em um âmbito global, estão associados positivamente, ou seja, quanto maior o nível de suporte dos pais que uma criança experimenta, maior seria o seu nível de engajamento global. Estes resultados corroboram com o que Benhorin e McMahon (2008), já citados anteriormente, declaram sobre o suporte dos pais, que aparece associado a uma variedade de resultados positivos em crianças e adolescentes, inclusive aumentando a autoestima relacionada ao interesse escolar e metas acadêmicas. Isso também foi percebido por Costa e cols. (2016), que afirmam que a comunicação e a interação familiar positiva estão intrinsecamente ligadas ao melhor engajamento acadêmico, pois asseguram desenvolvimento satisfatório dos aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais. E isso se confirma aqui.

**2ª Regressão:** Engajamento Acadêmico Global e Suporte Emocional e Instrumental.

TABELA 6 — REGRESSÃO LINEAR ENGAJAMENTO ACADÊMICO GLOBAL

Modelo	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	95% CI
1. Constante	4,45	0,29	15,13		12,67	0,041	[3.14 a 3.26]
Idade	-0,11	0,02	-4,82	-0,19			
Gênero	0,07	0,06	1,22	0,05			
2. Constante	3,23	0,32	10,13		20,95	0,20	
Idade	-0,09	0,02	-4,35	-0,17			
Gênero	0,08	0,06	1,29	0,05			
Vitimização	-0,07	0,03	-2,29	-0,09			
Suporte Pais Emocional	0,14	0,03	5,16	0,24			
Suporte Pais Instrumental	0,12	0,03	3,5	0,16			
Suporte Pares Emocional	-0,02	0,03	-0,56	-0,03			
Suporte Pares Instrumental	0,06	0,03	1,88	0,09			

Variável de resposta: Engajamento Acadêmico Global.

FONTE: Material elaborada pela autora (2019).

Na segunda regressão, demonstrada na Tabela 6, a variável dependente continuou sendo o Engajamento Global. O que mudou nessa regressão foi o desmembramento das variáveis de Suporte dos Pais e dos Pares, ou seja, na primeira regressão as variáveis de Suporte foram rodadas avaliando o Suporte Emocional e Instrumental juntos, tanto para Pais quanto para Pares. Depois, tentando observar se havia mudanças no efeito sobre o Engajamento Global, optou-se por medir separadamente. No primeiro modelo foram adicionadas as variáveis Idade e Gênero, em que novamente, apenas Idade foi significativo ( $F(2,594)= 12.67$ ,  $b = -0.10$ ,  $SE=0.02$ ,  $t= -4.82$ ,  $p<.05$ ). No segundo modelo foram adicionadas as variáveis Vitimização, Suporte dos Pais Emocional e Instrumental e Suporte dos Pares Emocional e Instrumental, que melhorou o modelo significativamente ( $p<.05$ ). Neste modelo, apenas Idade e Suporte dos Pais Emocional ( $F(7,589)= 20.95$ ,  $b = 0.14$ ,  $SE=0.02$ ,  $t= 5.16$ ,  $p<.05$ ) e Suporte dos Pais Instrumental ( $F(7,589)= 20.95$ ,  $b = 0.11$ ,  $SE=0.03$ ,  $t= 3.50$ ,  $p<.05$ ) foram significativos. O segundo modelo explica 20% da relação do Engajamento Global com as variáveis mencionadas. Isso reforça a premissa de que o suporte dos pais, seja este emocional, que envolve afeto, intimidade, escuta, aliança confiável, etc. ou instrumental que implica em recursos como consumo de tempo com a pessoa, suprimento material ou financeiro, etc., para esta amostra, ambos os suportes têm um efeito mais forte no engajamento, comparado às mesmas dimensões de suporte para os pares.

### 3ª Regressão: Engajamento Acadêmico Cognitivo.

TABELA 7 — REGRESSÃO LINEAR - ENGAJAMENTO ACADÊMICO COGNITIVO

Modelo	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	95% CI
1. Constante	4,67	0,34	13,57		17,72	0,06	[2.87,3.00]
Idade	-0,15	0,03	-5,74	-0,23			
Gênero	,09	0,07	1,30	0,05			
2. Constante	3,18	0,38	8,27		17,00	0,17	
Idade	-0,14	0,03	-5,17	-0,20			
Gênero	0,10	0,07	1,43	0,06			
Vitimização	0,02	0,04	0,53	0,02			
Suporte Pais Emocional	0,15	0,03	4,37	0,21			
Suporte Pais Instrumental	0,12	0,04	3,01	0,14			

Suporte Pares Emocional	-0,03	0,04	-0,96	-0,05
Suporte Pares Instrumental	0,09	0,04	2,30	0,11

---

Variável dependente: Engajamento Acadêmico Cognitivo.

FONTE: Material elaborado pela autora (2019)

Os resultados expressos na Tabela 7, dizem respeito a terceira regressão. Esta análise sofre a mudança na variável de resposta, que será rodada apenas para a dimensão do Engajamento Acadêmico Cognitivo, mantendo o suporte com dimensões avaliadas separadamente, isto é, as variáveis de Suporte de Pais Emocional e Instrumental e Suporte de Pares Emocional e Instrumental. Para esta terceira análise de regressão linear, no primeiro modelo repetiu-se o princípio de adicionar as variáveis Idade e Gênero, em que mais uma vez a variável Idade foi significativa ( $F(2,594)=17.72$ ,  $b = -0.13$ ,  $SE=0.02$ ,  $t= -5.17$ ,  $p<.05$ ). No segundo modelo foram adicionadas as variáveis Vitimização, Suporte dos Pais Emocional e Instrumental e Suporte dos Pares Emocional e Instrumental, que melhorou o modelo significativamente ( $p<.05$ ). Neste modelo, Idade e Suporte dos Pais Emocional ( $F(7,589)= 17.00$ ,  $b = 0.14$ ,  $SE=0.03$ ,  $t= 4.37$ ,  $p<.05$ ) e Instrumental ( $F(7,589)= 20.95$ ,  $b = 0.12$ ,  $SE=0.04$ ,  $t= 3.01$ ,  $p<.05$ ) foram significativos. No que se refere ao engajamento cognitivo, mais uma vez apenas as variáveis de suporte dos pais se mostram significativas. O segundo modelo explica 17% da relação do Engajamento Cognitivo com a Vitimização e o Suporte dos Pais e o Suporte dos Pares. Esse entendimento corrobora com o que a literatura afirma (BENHORIN e MCMAHON, 2008; CIA e cols., 2008; LEREYA, 2013), que quanto maior a frequência de interação entre pais e filhos e da participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior o engajamento acadêmico das crianças.

## 4ª Regressão: Engajamento Acadêmico Comportamental.

TABELA 8 — REGRESSÃO LINEAR - ENGAJAMENTO ACADÊMICO COMPORTAMENTAL

	Modelo	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	95% CI
1.	Constante	4,56	0,36	12,71		4,98	0,02	[3.44,3.58]
	Idade	-0,09	0,03	-3,12	-0,13			
	Gênero	0,02	0,07	0,29	0,01			
2.	Constante	3,55	0,39	9,08		17,92	0,18	
	Idade	-0,06	0,03	-2,30	-0,09			
	Gênero	0,08	0,07	1,05	0,04			
	Vitimização	-0,19	0,04	-5,06	-0,19			
	Suporte Pais Emocional	0,15	0,03	4,39	0,21			
	Suporte Pais Instrumental	0,14	0,04	3,57	0,17			
	Suporte Pares Emocional	-,017	0,04	-0,46	-0,02			
	Suporte Pares Instrumental	-0,02	0,04	-0,65	-0,03			

Variável dependente: Engajamento Acadêmico Cognitivo.

FONTE: Material elaborado pela autora (2019)

Na quarta regressão (Tabela 8), a variável de resposta passa a ser Engajamento Comportamental, mantendo as demais variáveis preditoras como na segunda e terceira regressão. No primeiro modelo, se manteve o padrão de adicionar as variáveis Idade e Gênero, e mais uma vez, apenas a variável Idade foi significativa ( $F(2,594)= 4.97$ ,  $b = -0.08$ ,  $SE=0.02$ ,  $t= -3.12$ ,  $p<.05$ ). No segundo modelo as variáveis Vitimização, Suporte dos Pais Emocional e Instrumental e Suporte dos Pares Emocional e Instrumental foram adicionadas e esses preditores melhoraram o modelo significativamente ( $p<.05$ ). Neste modelo, Idade, Vitimização ( $F(7,589)= 17.92$ ,  $b = -0.18$ ,  $SE=0.03$ ,  $t= -5.06$ ,  $p<.05$ ) e Suporte dos Pais Emocional ( $b = 0.15$ ,  $SE=0.03$ ,  $t= 4.39$ ,  $p<.05$ ) e Instrumental ( $b = 0.14$ ,  $SE=0.04$ ,  $t= 3.57$ ,  $p<.05$ ) foram significativos. Isso pode indicar que no engajamento comportamental, há uma interação negativa entre Vitimização e o Engajamento, ou seja, quanto maior a vitimização entre pares, menor será o engajamento em atividades. Novamente, o suporte de pais tem uma

interação positiva com o engajamento nesta outra dimensão, mostrando sua importância na vida da criança. O segundo modelo explica 18% da relação entre o Engajamento Acadêmico Comportamental e as variáveis de Vitimização e Suporte.

5ª REGRESSÃO: Engajamento Acadêmico Emocional.

TABELA 9 — RESULTADOS REGRESSÃO LINEAR ENGAJAMENTO ACADÊMICO EMOCIONAL

Modelo	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	95% CI
1. Constante	4,03	0,35	11,41		3,16	0,01	[3.32,3.46]
Idade	-0,06	0,03	-2,20	-0,09			
Gênero	0,07	0,07	1,09	0,04			
2. Constante	3,11	0,39	7,89		12,39	0,13	
Idade	-0,06	0,03	-2,08	-0,08			
Gênero	0,04	0,07	0,50	0,02			
Vitimização	-0,12	0,04	-3,28	-1,28			
Suporte Pais Emocional	0,14	0,03	3,94	0,19			
Suporte Pais Instrumental	0,09	0,04	2,20	0,11			
Suporte Pares Emocional	0,01	0,04	0,31	0,02			
Suporte Pares Instrumental	0,07	0,04	1,89	0,10			

Variável de resposta: Engajamento Acadêmico Comportamental.

FONTE: Material elaborado pela autora (2019)

É possível perceber na Tabela 9, como se deu a quinta regressão. Nesta análise, a variável de resposta é a terceira dimensão do engajamento acadêmico: a emocional. Para esta regressão também se mantêm as demais variáveis inalteradas, como nos modelos anteriores. Da mesma forma, no primeiro modelo foram adicionadas as variáveis Idade e Gênero, e nesta regressão também, apenas Idade foi significativa ( $F(2,594) = 3.15$ ,  $b = -.06$ ,  $SE = .02$ ,  $t = -2.20$ ,  $p < .05$ ). No segundo modelo também permanece como nas regressões anteriores, as variáveis Vitimização, Suporte dos Pais Emocional e Instrumental e Suporte dos Pares Emocional e Instrumental, foram adicionadas e esse movimento melhorou o modelo significativamente ( $p < .05$ ). Neste modelo, Idade, Vitimização ( $F(7,589) = 12.39$ ,  $b = -.12$ ,  $SE = .03$ ,  $t = -3.28$ ,  $p < .05$ ) e Suporte dos Pais Emocional ( $b = .13$ ,  $SE = .03$ ,  $t = 3.94$ ,  $p < .05$ ) e Instrumental ( $b = .09$ ,  $SE = .04$ ,  $t = 2.20$ ,  $p < .05$ ) são significativos, o que sugere

o mesmo padrão de interação entre variáveis, assim como na regressão anterior, mas desta vez, medindo para o Engajamento Emocional. O segundo modelo explica 13% da relação entre o Engajamento Acadêmico Emocional e as demais variáveis.

A tabela abaixo apresenta uma visão panorâmica de todo o processo analítico das variáveis examinadas:

TABELA 10 — SUMÁRIO DAS REGRESSÕES UTILIZADAS.

Regressão	V. Dependente	Preditor	R <sup>2</sup>	Sig.
1	Engajamento Global	Idade	0,18	0,000
		Suporte dos Pais		0,000
2	Engajamento Global	Idade	0,20	0,000
		Vitimização		0,022
		Suporte dos Pais Emocional		0,000
		Suporte dos Pais Instrumental		0,000
3	Engajamento Cognitivo	Idade	0,17	0,000
		Suporte dos Pais Emocional		0,000
		Suporte dos Pais Instrumental		0,000
		Suporte dos Pares Instrumental		0,022
4	Engajamento Comportamental	Idade	0,18	0,022
		Vitimização		0,000
		Suporte dos Pais Emocional		0,000
		Suporte dos Pais Instrumental		0,000
5	Engajamento Emocional	Idade	0,13	0,037
		Vitimização		0,001
		Suporte dos Pais Emocional		0,000
		Suporte dos Pais Instrumental		0,028
		Suporte dos Pares Instrumental		0,058

FONTE: Material elaborado pela autora (2019)

O que se permitiu entender no final das cinco análises é que a regressão que melhor explicou o modelo proposto foi a que se utilizou dos suportes desmembrados de pais e pares com o Engajamento Global.

## 5. DISCUSSÃO

Apresentadas as fundamentações teóricas que inspiraram este estudo e vistos os resultados encontrados aqui, para esta amostra, cabe agora refletir sobre o que os dados indicam para então pensar em estratégias eficazes de minimizar os efeitos negativos sobre o engajamento acadêmico.

Este trabalho teve o objetivo de investigar através de uma análise quantitativa, quais os efeitos da vitimização entre pares no engajamento acadêmico, e entender também os efeitos do suporte social sobre esse engajamento, controlando como esses efeitos ocorrem para meninos e meninas, assim como para uma faixa etária específica, que neste estudo se concentrou entre os 10 e 14 anos de idade.

É importante mencionar que para investigar esses impactos sobre uma variável de resposta, que neste caso é o engajamento acadêmico, os preditores são introduzidos na análise para entender suas correlações e sua força sobre a variável de resposta.

Os resultados deste trabalho confirmam os achados na literatura. Um exemplo a ser dado pode ser o Totura e cols. (2013), em que os autores chegaram à conclusão de que o aluno que enfrenta situações de estresse na escola, como vitimização entre pares, estará menos engajado com os objetivos acadêmicos. Isso também apareceu no estudo de Nakamoto e Schwartz (2009), em uma correlação negativa significativa entre essas variáveis. Essa descoberta se assemelha com a correlação encontrada neste trabalho (-0,11).

O trabalho atual também analisou a variável gênero, e este foi um preditor que se revelou insignificante. O que parece indicar que não é o fato de ser menino ou menina que vai fazer com que sofra mais ou menos impactos no engajamento acadêmico. Acredita-se que tanto elas quanto eles poderão ter prejuízos na performance escolar se estiverem sendo vitimizados. Reiterando estudos prévios, foi o que Wang e cols. (2011) descobriram em sua pesquisa, ao avaliar a associação do suporte dos colegas, com a vitimização entre pares e o engajamento acadêmico. Eles chegaram à conclusão que para ambos os sexos, o apoio ao colega percebido foi negativamente associado a vitimização e positivamente associada ao ajustamento acadêmico.



Outros estudos tiveram resposta semelhante, indicando que diferenças de gênero se apresentam insignificantes em medidas de agressão em sua relação com situações adversas no ambiente escolar. Se olhar pelo prisma da vitimização entre pares, Hong & Spelage (2012) mencionam algumas pesquisas que revelam que diferenças de gênero têm aparecido como insignificantes em diversos estudos.

É importante notar que mesmo não sendo significativo o preditor Gênero, em todas as regressões realizadas aqui, o suporte dos pais foi significativo, o que sugere que tanto para meninos quanto para meninas o suporte dos pais tem um efeito igual e são importantes para o engajamento acadêmico. Isto indica concordância com o trabalho de Rueger, Malecki e Demaray (2008), quando investigaram as diferenças de gênero na percepção de fontes de suporte social de pais, professores, colegas de classe, amigo e escola em relação ao ajustamento acadêmico. Na amostra dessas autoras, o resultado foi que o suporte dos pais se revelou como preditor potente de engajamento acadêmico tanto para meninos quanto para meninas.

A variável suporte de pais deste estudo pode ter sua relevância pensada a partir da metanálise de Huang & cols. (2019), que revisou as publicações de 2000 a 2019, de programas anti-bullying baseados na escola desde o jardim de infância até o ensino médio, que incluíram componente parental em suas estratégias. Foram 22 estudos analisados que correspondem a um total de 212.211 alunos. Os autores chegaram a conclusão de que o contexto familiar tem sido estudado amplamente e constataram que o papel dos pais tem um papel significativo e precisam ser incluídos nos esforços de prevenção do *bullying* e vitimização entre pares.

O preditor Idade apareceu significativo em todas as análises de regressão rodadas. E diversos trabalhos mostraram, como já citados neste estudo, que a força da vitimização entre pares é diferente em determinadas faixas etárias, assim como a diminuição em relação ao *bullying*, por exemplo, que ocorre à medida que as crianças se desenvolvem (LOPES NETO & SAAVEDRA, 2003; LISBOA, 2009; RAIMUNDO & PINTO, 2012; HONG & SPELAGE, 2012).

Da mesma forma que a vitimização entre pares tende a diminuir conforme o adolescente avança no seu desenvolvimento, o suporte social também vai ter interferência no fator Idade. Isso porque na adolescência, além do suporte dos pais, o suporte dos amigos pode aparecer como complemento dessa rede de suporte

(ARRISCADO, 2010; STEWART & SULDO, 2011; COSTA & cols., 2016). Talvez seja por essa entrada em cena dos amigos como fonte de suporte, que alguns pais, por vezes, julguem que sua fonte de apoio não seja tão necessária e que o momento de reduzir os recursos proveniente deles chegou, mas vale lembrar o pensamento de Malecki e Demaray (2003), que a percepção dos adolescentes sobre essa ajuda dos pais continua sendo uma influência importante no seu bem-estar pessoal.

Isso também é verdade para Coyne-Beasley (2017), quando afirma que enquanto as conexões entre pares são de grande importância na adolescência, a relação entre pai, filho e a família ainda possui um alto impacto sobre os adolescentes. Essa autora também defende que embora a adolescência possa ser uma fase de independência, muitos deles ainda desejam um relacionamento mais próximo com seus pais ou outros adultos, como os profissionais da saúde, confiando neles seu apoio e orientação.

Em concordância com estudos anteriores, os resultados deste estudo revelaram que o suporte dos pais nas dimensões analisadas aqui, tanto emocional quanto instrumental, têm um efeito robusto no engajamento. Isso pode ser percebido nos argumentos de Costa & cols. (2016), que afirmam que o suporte familiar pode tornar o indivíduo resistente diante de eventos estressantes, sendo fonte de recursos para o desenvolvimento saudável da pessoa. As autoras Benhorin & McMahon (2008), também defendem que esse suporte tem um papel positivo em relação ao comportamento do indivíduo dentro da comunidade escolar, o que diz respeito ao que foi visto aqui sobre o engajamento comportamental.

Quanto ao Suporte dos Pares, o único resultado significativo apareceu na terceira regressão, a que analisou os efeitos no Engajamento Acadêmico Cognitivo. Neste caso, apenas o Suporte dos Pares Instrumental foi significativo. Para essa dimensão as questões que avaliavam eram “Quanto essa pessoa ensina você como fazer coisas que você não sabe? ”, “Quanto essa pessoa ajuda você a compreender ou arrumar as coisas? ” e “Quanto essa pessoa ajuda você quando precisa fazer algo?”. Os resultados para este componente, indicam que se a criança está sendo vitimizada e tem um impacto sobre a aprendizagem, além do suporte emocional e instrumental dos pais, a ajuda instrumental de um colega de classe pode ser muito importante.

Nas demais esferas analisadas, esse preditor não se revelou significativo, apesar de pesquisas indicarem que na adolescência o suporte dos pais já não é o essencial, mas que o indivíduo *adolescendo* elege os amigos e pares como fonte de suporte (AGBARIA, 2014).

O que se percebe é que a maioria das pesquisas que apontam esse horizonte, são pesquisas internacionais, cujo contexto cultural já espera do adolescente uma autonomia e independência dos seus progenitores, quando os adolescentes se preparam para a entrada em universidades longe de casa e que a saída da casa dos pais já é prevista. Então, parece pertinente replicar estudos com essa variável em contextos socioeconômicos diferenciados, em que não existe muitas perspectivas de autonomia financeira e pessoal, visto que os membros da família ainda lutam por uma sobrevivência financeira. Talvez nesse aspecto o suporte dos pais seja importante por mais tempo. Caberia investigar melhor para verificar se o *status* socioeconômico poderia interferir nessa resposta.

De acordo a expectativa inicial, os resultados deste trabalho, revelaram que todas as dimensões do engajamento acadêmico analisadas foram significativamente associadas com vitimização e o suporte social, mais repetidamente o suporte dos pais, o que indica que a hipótese inicial para este estudo se confirmou, de que a vitimização entre pares produz efeitos negativos no engajamento acadêmico, mas que também o suporte social tem um efeito positivo sobre o engajamento acadêmico, especialmente o suporte dos pais que se revelou ainda mais forte.

Alcançado este entendimento, vale retomar o olhar pela perspectiva bioecológica do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999), sobre como as interações entre o indivíduo e a família, assim como entre a família e os grupos a que pertence, acabam influenciando todo o seu desenvolvimento, não por uma submissão ou adaptação da pessoa pela sociedade ou pela cultura que ela vive, mas sim um desenvolvimento a partir de sua interação com o que está ao seu redor. (BHERING & SARKIS, 2009).

Essa perspectiva chancela os resultados deste estudo quando explica como o contexto influencia o desenvolvimento humano, pois as situações vividas no contexto familiar, são trazidas para a escola pela criança, assim como as situações experienciadas na escola, trazem reflexo na interação da criança com a família. E

cada uma delas, em seu ambiente específico, produzem efeitos no desenvolvimento da criança. Por isso, apesar da família aparecer como o principal contexto de desenvolvimento, as interações entre família e escola merecem um olhar muito atento pelas repercussões no desenvolvimento do engajamento acadêmico da criança, como se pode comprovar aqui.

Frente aos resultados da presente pesquisa, a noção de que família e amigos são importantes é fortalecida, assim como ainda é sensato pensar estratégias que possam envolver estes e outros efeitos positivos que venham diminuir o estrago provocado pela violência e criar um ambiente mais tolerante e respeitoso no contexto escolar, para que a criança possa explorar suas potencialidades e desenvolver novas capacidades. Diante disso, o sistema educacional (mesossistema), exprime um enorme potencial para a arrancada de intervenções de programas e políticas para melhorar o bem-estar dos adolescentes. Este é o ponto de entrada institucional para a entrega de programas para este público. (BANATI & LANSFORD, 2018).

### **5.1 Estratégias globais inteligentes para os adolescentes**

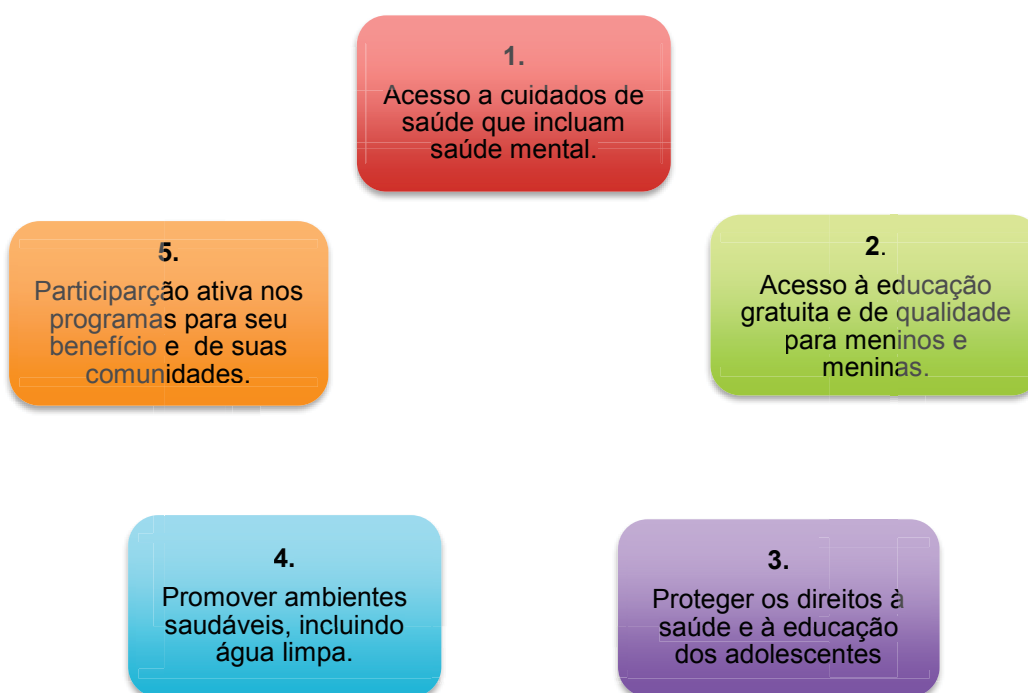
Depois de toda explanação teórica e quantitativa deste estudo, entende-se que é preciso considerar estratégias que provoquem um maior envolvimento dos personagens desse processo, quais sejam, estudantes-família-escola, como destacam Lisboa, e cols. (2009), podendo assim diminuir a violência satisfazendo necessidades básicas dos alunos, criando ambientes cooperativos, estimulando relações positivas (amizades) e oferecendo modelos não agressivos de resolução de conflitos interpessoais.

Frente a esse ciclo de violência que permanece quase que inalterado por décadas, a interferência de programas de saúde emocional e física dos adolescentes, como obesidade e depressão podem ser boas alternativas para frear o fenômeno da violência no ambiente escolar, pois ao que parece, poucos são os estudos que avaliam variáveis como obesidade em relação ao *bullying* (HONG & ESPELAGE, 2012). Por isso é preciso olhar para a saúde do adolescente tanto para o momento presente, no que diz respeito a crescimento, nutrição, saúde sexual, reprodutiva, física e mental, assim como para o futuro, sua saúde mental a longo prazo, como distúrbios do sono e ansiedade, (SAWYER & PATTON, 2018) o que chancela a importância do estudo sobre vitimização entre pares.

Outra possibilidade é a abordagem do desenvolvimento das capacidades, que consiste em três níveis relacionados: individual, organizacional, e ambiente favorável, focando em fatores positivos na vida dos adolescentes, com estratégias pontuais aproveitando e fortalecendo habilidades do sujeito (nível individual), estabelecendo políticas que possibilitem que as organizações operem e alcancem os objetivos (nível organizacional) e a sociedade em geral fornecendo um ambiente propício (nível ambiental) para que indivíduos e organizações operem de forma eficaz. (AKINSOLA & PETERSEN, 2018).

Coyne-Beasley (2017) em seu discurso na Conferência de Saúde e Medicina para Adolescentes (The Society for Adolescent Health and Medicine - SAHM), apresentou as cinco estratégias da Comissão Lancet, que podem ser praticadas para criar oportunidades e melhorar a saúde e o bem-estar de adolescentes e jovens adultos em todo o mundo, que podem ser conferidas na figura 7.

FIGURA 7 — ESTRATÉGIAS DA COMISSÃO LANCET (2004).



FONTE: Material elaborado pela autora (2019).

Coyne-Beasley (2017), aponta que milhares de adolescentes e jovens adultos, apesar de seus talentos, pontos fortes e contribuições, estão vulneráveis todo dia porque são julgados pela cor da pele e não pelo conteúdo de seu caráter. E não só isso, mas também pela roupa que escolhe usar ou a pessoa que escolhe gostar. A

pesquisadora encoraja a sociedade a continuar a apoiar e cultivar a conexão saudável em todos os níveis da ecologia social e estimular as comunidades e sociedades no cuidado de todos os seus cidadãos.

Diante disso, vale encorajar pesquisas sobre adolescência que ouçam os próprios adolescentes. Por isso se faz necessário enfatizar a importância do envolvimento deles em todas as estratégias pensadas para eles, com pais, escola e sociedade equilibrando esses processos de proteção e defesa dos direitos do adolescente, com o reconhecimento da adolescência como uma etapa da vida muito positiva. (BANATI & LANDSFORD, 2018; SAWYER & PATTON, 2018)

Um exemplo de ação para melhoria da convivência nas escolas com a participação dos envolvidos nesse processo e que se mostrou muito efetivo foi o projeto Aprendendo a Conviver (CUNHA & cols., 2018). Esta foi uma ação de promoção da convivência positiva nas escolas, realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apoio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Ministério da Educação (MEC).

O projeto ofereceu capacitação a educadores para identificar e saber adotar estratégias eficientes que não só preparassem os profissionais para identificar as situações de violência nas escolas, mas que os preparassem para o atendimento e intervenção das mais diversas formas de violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar, desenvolvendo projetos dinâmicos e que atendessem às necessidades específicas de cada comunidade escolar.

Esse projeto envolveu 250 escolas públicas de Curitiba e região metropolitana. Cada escola disponibilizou 3 participantes que poderiam ser professores, coordenadores pedagógicos ou diretores. Além de aulas disponíveis em uma plataforma *online*, os cursistas contaram com alguns encontros presenciais, além de um formador externo (tutor), que fazia visitas na escola a fim de dar suporte aos cursistas no desenvolvimento seu próprio projeto, com as bases do *Design Thinking*, que trabalha com 5 passos: *Descoberta* – que busca conhecer qual o desafio que se tem pela frente, quais as pessoas envolvidas nesse desafio e quais suas necessidades. *Interpretação* – sabendo qual o desafio, busca compreender o que significa essa informação. *Ideação* – é o momento de gerar ideias, em que todos os participantes expõem suas opiniões. Quanto mais ideias, melhor! *Experimentação* – é

o passo que dá vida as ideias. Através da construção de protótipos, as ideias vão se tornando concretas. *Evolução* – é o planejamento para que o projeto de fato aconteça.

Para a etapa da descoberta uma pesquisa de Clima Escolar foi aplicada com os estudantes dessas 250 escolas, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Participaram da pesquisa 15.689 alunos. As questões avaliaram a percepção dos estudantes quanto ao suporte da escola, mostrando como aquela instituição, por meio de políticas e relações, atendia as necessidades dos estudantes e profissionais; a estrutura disciplinar, ou seja, se a escola oferece um ambiente organizado e seguro para aprender; as muitas formas de *bullying*, e o apoio que os estudantes percebem dos professores e colegas frente a situações de *bullying*; e por fim o quão seguros os alunos se sentem em lugares como vizinhança, entrada e saída da escola, espaço do recreio, refeitório, banheiro, sala de aula, corredores e indo e voltando da escola.

Cada escola teve acesso aos resultados da pesquisa coletados na sua instituição e de posse desses dados, os cursistas foram desafiados a pensar na melhor estratégia a ser usada para a realidade daquela escola e as dificuldades específicas para aquela comunidade, ou seja, foi partir para a ideação. A atuação de cada escola foi única, envolvendo alunos, pais e/ou professores.

Os resultados apresentados a seguir, dizem respeito ao total das 250 escolas. Esses dados revelaram que as formas mais frequentes de *bullying* estão no verbal (25,6% - p.ex. “Falam coisas sobre mim para fazer outros rirem.”) e de internet (25% - p.ex. “Estudantes usaram a internet para espalhar fofocas ou mentiras.”). A agressão física apareceu com menor expressão (9,9% - p.ex. “Me batem ou chutam.” e 8,6% - p.ex. “ameaçam me ferir, bater ou fizeram outras ameaças.”). No que diz respeito ao apoio diante do *bullying*, 68,2% percebem os professores tentando parar o *bullying*, 51,9% acreditam poder contar com o apoio de alguém na escola caso venham sofrer *bullying* e 25,8% percebem os próprios estudantes tentando parar o *bullying*. No aspecto do quanto esses estudantes sentem-se seguros, a sala de aula se revelou como o ambiente mais seguro (77%).

Ao final de 5 meses de trabalho, cada grupo de cursista apresentou em um banner todo o trabalho desenvolvido em sua escola e os resultados do seu projeto piloto, assim como os próximos passos para a evolução do trabalho. Essa estratégia revelou resultados muito eficientes e diversificados, com demandas muito específicas



sendo atendidas de diferentes maneiras, com a criatividade dos envolvidos sendo afluída para um objetivo em comum: a melhoria da convivência na escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vitimização entre pares e o *bullying* continuam deixando suas marcas na história de vida de muitos estudantes em todo o mundo, prova disso são os ataques armados que continuam acontecendo com certa frequência. Isso evidencia o quanto ainda precisa se discutir sobre esse assunto. Uma discussão que contribua para frear esse fenômeno precisa avaliar diferentes variáveis, resultados e possibilidades de mudar o cenário atual.

“Violência sempre existiu nas escolas...”, mas isso não pode ser motivo acomodação. É preciso agir rapidamente, para que se interrompa a continuação da oração que abre este parágrafo: “...e sempre vai existir!”. Como se fosse um paradigma dogmatizado: “É coisa de criança!”, “É só uma brincadeira!”, “Quando casar sara!”, etc. Na verdade, esse pensamento denuncia um comodismo de quem não sabe ao certo como fazer para mudar o quadro. Por isso é importante discutir e apresentar novas propostas para o público alvo desse tipo de conflitos entre os estudantes, com a participação ativa dos protagonistas dessa história: os adolescentes.

As contribuições da comunidade científica têm sido inúmeras, no que diz respeito aos conhecimentos sobre o tema. E o estudo atual se incorpora dessas verdades para que a esfera em torno dos atos de desrespeito e violência nas escolas, ou mesmo fora delas, possa sofrer um sacudir para se cristalizar na mente e no comportamento de todos os envolvidos nesse contexto, seja indivíduo, família, professores, inspetores, escola, políticos ou sociedade; e acordar que é preciso uma mudança de postura. As armas devem ser o respeito, a verdade, a justiça e a paz, para que se possa dar passos largos em torno da boa convivência e amenizar os impactos dessa verdadeira guerra, travada entre os estudantes. Todos precisam estar preparados para enfrentar algo muito maior, que tem persistido por muitos anos.

Espera-se que este estudo venha contribuir para o crescimento, não apenas de uma ideia, mas de uma postura de toda uma sociedade disposta a fazer diferença e marcar o seu tempo de maneira muito positiva.

## REFERÊNCIAS

- Agbaria (2014) Religiosity, Social Support, Self-Control and Happiness as Moderating Factors of Physical Violence among Arab Adolescents in Israel. *Creative Education*. Vol. 5, No. 2, 75-85. Recuperado em <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.52013>.
- Akinsola, E.F. & Petersen, A.C. (2018) Empowerment of Adolescents - Adolescent Development and Capacity Building in Banati, P. & Lansford, J.E. (2018). *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Arriscado, I.C.B.P. (2010) Crescer a par contigo: a relação entre o apoio social, a gratificação parental e a interação pais-filhos. *Psicologia - Universidade de Lisboa* - Portugal. Recuperado em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1901/1/ulfp035577\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1901/1/ulfp035577_tm.pdf).
- Banati, P. & Lansford, J.E. (2018). *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Benhorin, S.; McMahon, S.D. (2008). Exposure to violence and aggression: protective roles of social support among urban african american youth. *DePaul University. Journal of community psychology* vol. 36, 723-743. DOI: 10.1002/jcop.20252.
- Bering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, vol. 27, n.2, p. 7-20, Jul./Dez. 2009. <https://pt.scribd.com/doc/100872853/1-modelo-bioecologico-do-desenvolvimento-de-bronfenbrenner-implicacoes-para-as-pesquisas-na-area-da-educacao-infantil-16555>.
- Bronfenbrenner, U. (1999) Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman & T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.

- Buhrmester, D., & Furman, W. (2008). The Network of Relationships Inventory: Relationship Qualities Version. *Medida não-publicada, University of Texas at Dallas*.
- Campos, E. P. (2004). Suporte social e família. *in* Filho, J. M. & M. Burd. (Org.) *Doença e Família – Casa do Psicólogo: São Paulo*.
- Campos, A.C.V.; Borges, C.M.; Lucas, S.D.; Vargas, A.M.D. & Ferreira, E.F. (2014) Empoderamento e qualidade de vida de adolescentes trabalhadores assistidos por uma entidade filantrópica de apoio ao adolescente. *Saúde Soc. São Paulo*, v.23, n.1, p.238-250, 2014 DOI 10.1590/S0104-12902014000100019.
- Catania, A.C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed*.
- Cia, F.; Pamplim, R.C.O.; Williams, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. (2008) *Psicologia em Estudo*, vol. 13, núm. 2, junho, pp. 351-360. *Universidade Estadual de Maringá. Maringá - PR, Brasil*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2871/287122107018.pdf>.
- Chen, J.K.; Wei, H.S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students. *Child Abuse & Neglect* 37.pp 252–262. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.01.001>.
- Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *American Psychological Association, Inc. Psychological Bulletin* 1985, Vol. 98. No. 2,310-357. DOI: 10.1037/0033-2909.98.2.310.
- Costa, K.;Montiel, J. M.; Bartolomeu, D.; Murgo, C.S. & Campos, N. R. (2016). Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do Ensino Fundamental. *Revista de Psicopedagogia*; vol. 33, nº101, pp 154-63: *São Paulo - SP, Brasil*. Recuperado em <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/485/percepcao-do-suporte-familiar-e-desempenho-em-leitura-e-escrita-de-criancas-do-ensino-fundamental>.
- Coyne-Beasley, T. (2017). Cultivando conectividade e equidade: um chamado à ação da comunidade global de saúde dos adolescentes. *Adolescência e saúde*.

Revista oficial do núcleo de estudos da saúde do adolescente. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Recuperado de [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=678](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=678).

Cunha, J.M., Weber, L.N.D, Steiner Neto, P. (2009). Escala de Vitimização e Agressão entre Pares (EVAP). In: Weber, LND, Dessen MA. (Org.). Pesquisando a família: Instrumentos para Coleta e Análise de Dados. Curitiba: Juruá, p. 92-101.

Cunha, J.M. (2012). O papel moderador de docentes na associação entre a violência escolar e o ajustamento acadêmico. *Acervo UFPR: Curitiba*. Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34643>.

Cunha, J.M.; Amaral, H.T.; Yano, V.A. & Machado, N.S. (2018). Projeto aprendendo a conviver. *Universidade Federal do Paraná*. Recuperado de <http://conviver.ufpr.br>.

Darling, N. (2007) Ecological systems theory: the person in the center of the circles. *Research in Human Development, 4*, 203-217.

Davidson, L.M. & Demaray, M.K. (2007) Social support as a moderator between victimization and internalizing–externalizing distress from bullying. *Northern Illinois University. School Psychology Review*, 2007, Volume 36, Nº. 3, pp. 383 – 405. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232514285\\_Social\\_support\\_as\\_a\\_moderator\\_between\\_victimization\\_and\\_internalizing-externalizing\\_distress\\_from\\_bullying](https://www.researchgate.net/publication/232514285_Social_support_as_a_moderator_between_victimization_and_internalizing-externalizing_distress_from_bullying).

DeSouza, D.A; Cerqueira-Santos, E. (2012) Relacionamentos de Amizade e Coping entre Jovens Adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa Jul-Set 2012, Vol. 28 n. 3*, pp. 345-356. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a10v28n3>.

Dessen, M.A.; Polonia, A.C. (2007) A família e a escola como contextos do desenvolvimento humano. *Universidade de Brasília, DF. Brasil. Revista Paideia* vol. 17 - nº. 36, pp. 21-32. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>.

Doty, J.; Gower, A.L; Rudi, J.H.; McMorris, B.J.; Borowsky, I.W. (2017). Patterns of Bullying and Sexual Harassment: Connections with Parents and Teachers as

Direct Protective Factors. *Journal Youth Adolescence*. DOI 10.1007/s10964-017-0698-0.

Fernandes, E.; Henriques, S.; Mendes, S.M. & Ribeiro, E.J. (2015). Bullying: conhecer e prevenir. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu – Portugal*. Millenium, 49. Pp. 77-89. Recuperado de <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium49/5.pdf>.

Fredricks, J.A; Blumenfeld, P.; Friedel, J. & Paris, A. (2003). School Engagement - Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference, Child Trends, March 11th-13<sup>th</sup>. *University of Michigan*. Recuperado de [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDConfFBFP.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf).

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Orgs.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development pp. 305-321*. New York, NY: Springer.

Galván, A. (2017). The neuroscience of adolescence. *University of California, Los Angeles*.

Gouveia, T.L.C. (2008) Vivências Escolares e Envolvimento Parental: Implicações nas Atitudes Face à Escola e no Sucesso Acadêmico de Alunos do Ensino Secundário. *Universidade do Porto – Portugal. Psicologia e Ciências da Educação*. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23734/2/29734.pdf>.

Hong, S.; Espelage, D.L. (2012). Aggression and Violent Behavior: a review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *School of Social Work, University of Illinois at Urbana-Champaign, United States. Volume 17, Issue 4, July–August 2012, pp. 311-322*. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>.

House, J. S. (1981) Work Stress and Social Support. *University of Michigan. Addison-Wesley publishing company*. Recuperado de <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015071886035;view=2up;seq=>

- Huang, Y.; Espelage, D.L. Polanin, J.R. & Hong, J.S. (2019). A Meta-analytic Review of School-Based Anti-bullying Programs with a Parent Component. *International Journal of Bullying Prevention* (2019) 1:32–44. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0002-1>
- Junqueira, M.F.P.S; Deslandes, S.F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, 19(1):227-235, jan-fev, 2003. Recuperado de <https://www.scielo.org/pdf/csp/2003.v19n1/227-235/pt>.
- Krebs, R. J. (2006). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da educação inclusiva. Comitê Editorial Claudia Pereira Dutra Cláudia Maffini Griboski Denise de Oliveira Alves, 40.
- Lee, N.C.; Hollarek, M. & Krabbendam, L. (2018). Neurocognitive Development During Adolescence in Banati, P. & Lansford, J.E. (2018). Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Lereya, S.T.; Samara. M. & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect. Volume 37, Issue 12, December 2013, Pages 1091-1108*. Recuperado em <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>.
- Lisboa, C. S. d. M. (2005). Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção. *Unpublished Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. - RS, Brasil*. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6875/000536824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Lisboa, C.; Braga, L. L.; Ebert, G. (2009) O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade. *Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo - RS, Brasil. Contextos Clínicos, vol. 2, n. 1, janeiro-junho 2009*. DOI: 10.4013/ctc.2009.21.07. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf>.
- Lopes Neto, A. & Saavedra, L.H. (2003). Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. *ABRAPIA*, 2003. Rio de Janeiro - RJ, Brasil.



- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010) Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *University of Southern California. Social Development*. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x.
- Parco, D.A. & Jó, P.S.B. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Universidad de San Martín de Porres*. Liberabit: Lima (Perú) 21(2): 253-259. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v21n2/a08v21n2.pdf>.
- Pereira, P.C. & Williams, L.C. (2012). La concepción de educadores sobre violencia doméstica y rendimiento académico. *Psicología escolar e educacional* [online]. 2008, vol.12, n.1, pp. 139-152. ISSN 1413-8557. Recuperado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100010&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100010&script=sci_abstract&tlng=es).
- Raimundo, R.; Pinto, A.M. (2012). Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar. *Escola Básica 2/3 Professor Delfim Santos e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/135.pdf>.
- Rezende, E. (2017). Grupo de Pares: como colegas influenciam comportamentos das crianças e adolescentes. *Psicologia para educadores*. Recuperado de <https://www.psycoedu.com.br/2017/04/grupo-influencia-pares-relacoes-sociais-entre-criancas-adolescentes.html>.
- Ribeiro, J.L.P. (1999) Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (XVII): 547-558. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v17n3/v17n3a10.pdf>.
- Rodrigues, V.; Madeira, M. (2009) Suporte social e saúde mental: revisão da literatura. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*. Porto: Edições Universidade

Fernando Pessoa. ISSN 1646-0480.6 (2009) 390-399. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03>.

Rosa, M.J.A. (2010) Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. *Revista Fórum Identidades.Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010*. Recuperado em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1785/1574>.

Rueger, S.Y.; Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2008) Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *J Youth Adolescence* (2010) 39:47–61 DOI 10.1007/s10964-008-9368-6.

Samssudim, S. (2009). Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. *Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Mestrado Integrado em Psicologia* - Recuperado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/902/1/18396\\_ulsd\\_dep.17714\\_Dissertacao\\_Sara\\_Samssudin.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/902/1/18396_ulsd_dep.17714_Dissertacao_Sara_Samssudin.pdf).

Sawyer, S.M. & Patton, G.C. (2018). Health and Well-Being in Adolescence: A Dynamic Profile. *in* Banati, P. and Lansford, J.E. (2018). *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policy*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Seixas, S.R.P.M.M. (2006) Comportamentos de *bullying* entre pares bem estar e ajustamento escolar. *Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de doutorado*. Recuperado de <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/111/1/Tese.Dout.Sonia.Seixas.pdf>.

Silva, A.R. (2009). Metodologia para avaliação e distribuição de recursos para o transporte escolar rural. *Universidade de Brasília - DF, Brasil -Tese de doutorado em transportes*. Recuperado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100010&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100010&script=sci_abstract&tlng=es).

Sposito, M.P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Fundação Carlos Chagas. Cadernos de pesquisa. Nº 104, pg 58 - 75*. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717/733>.

- Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 2015, 14(2), pp. 207-212. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v14n2/v14n2a06.pdf>. DOI: 10.15689/ap.2015.1402.05.
- Stewart, T.; Suldo S. Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: the moderating effect of student achievement level. *Psychol Sch*. 2011; 48(10):1016–1033.
- Totura, C.M.W.; Karver, M.S. & Gesten, E.L. (2013). Psychological Distress and Student Engagement as Mediators of the Relationship between Peer Victimization and Achievement in Middle School Youth. *J Youth Adolescence*. 2013. DOI 10.1007/s10964-013-9918-4.
- Unesco - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017) - Violência escolar e intimidação: Relatório de status global apresentado no Simpósio Internacional sobre Violência Escolar e Bullying: *Da Evidência à Ação, Seul, República da Coreia, 17 a 19 de janeiro de 2017*. Recuperado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>
- Wang, J.; Iannotti, R.J.; Luk, J.W. (2011) Peer victimization and academic adjustment among early adolescents: moderation by gender and mediation by perceived classmate support. *Journal School Health*. 81: 386-392. Jul;81(7):386-92. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00606.x.
- Yunes, M.A.M. (2003) Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 8, num. esp., p. 75-84, 2003. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>.